



Wertebildung im Unternehmen
Theoretische Grundlagen und Implementation

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Sandra Niedermeier

im Juni 2014

„Heutzutage kennen die Leute von allem den Preis und von nichts den Wert.“
(Oscar Wilde, irischer Schriftsteller (1854 - 1900))

Erstgutachter: Prof. Dr. Heinz Mandl

Zweitgutachter: Prof. Dr. Frank Fischer

Datum der mündlichen Prüfung: 08.07.2014

DANKSAGUNG

Mein Dank gilt allen, die mich während der letzten Jahre bei der Arbeit an meiner Dissertation gefördert und unterstützt haben.

An erster Stelle danke ich Herrn Prof. Mandl, der diese Dissertation nicht nur begutachtet, sondern sie vor allem auch sehr aufwendig betreut hat, auf eine Weise und mit einem Engagement, die nicht selbstverständlich sind.

Ebenso bedanke ich mich bei Herrn Prof. Fischer, der diese Arbeit ebenso ermöglichte und das Zweitgutachten übernahm.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Kollegen der AG Mandl, die mir bei allen Fragen rund um die Dissertation zu Seite standen und auch darüber hinaus für eine schöne gemeinsame Zeit.

Prof. Oerter und Prof. Gerstenmeier – für den wertvollen fachlichen Rat und die Diskussion; Prof. Kopp für ihre Anregungen und Hinweise und schließlich Dr. Bürg – für die Ermöglichung meiner Studien.

Abschließend möchte ich mich auch bei allen bedanken, die mir wichtige Hinweise und Impulse für diese Arbeit gegeben haben. Schließlich bedanke ich mich bei meinen Freunden, die immer ein offenes Ohr für mich hatten.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, meinen Großeltern und meinem Ehemann – für die viele positive Verstärkung und Unterstützung über all die Jahre.

München, Juni 2014

Inhaltsverzeichnis

KAPITEL 1 EINLEITUNG	1
KAPITEL 2 THEORETISCHE ASPEKTE ZU WERTEN	7
2.1 Grundannahmen zum Thema Werte	7
2.1.1 Klassifizierung, Merkmale, Funktionen	9
2.1.2 Werte und Werteorientierung.....	15
2.1.3 Abgrenzung des Wertebegriffs nach Inhalts- und Handlungsaspekt	17
2.1.4 Zusammenfassung der bisherigen Annahmen zu Werten.....	21
2.2 Unterschiedliche Positionen zu Werten.....	23
2.2.1 Philosophische Wurzeln der Wertediskussion.....	23
2.2.2 Ökonomische Positionen.....	29
2.2.3 Soziologische Positionen	31
2.2.4 Psychologische Positionen	36
2.2.5 Pädagogische Positionen.....	47
2.3 Zusammenfassung zu Werten aus verschiedenen Positionen	50
KAPITEL 3 WERTE IM UNTERNEHMEN	55
3.1 Werte im Kontext von Unternehmensethik.....	55
3.1.1 Verhältnis von Ethik und Wirtschaft.....	57
3.1.2 Ansätze der Unternehmensethik.....	59
3.1.3 Folgerungen aus den Ansätzen der Unternehmensethik.....	60
3.2 Werte im Kontext von Unternehmenskultur	64
3.3 Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen.....	72
3.3.1. Gesellschaftskulturelle Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen ...	74
3.3.2 Unternehmenskulturelle Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen...	76
3.3.3 Personale Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen	79
3.4 Festlegung von Werten im Unternehmen	86
3.4 Management von Werten im Unternehmen	91
3.5 Zusammenfassung zu Werten im Unternehmen	94
KAPITEL 4 WERTEBILDUNG IM UNTERNEHMEN	96
4.1 Grundannahmen zur Wertebildung	96
4.2 Normativ-organisatorische Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen	99
4.3 Wertebildung im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung.....	107
4.3.1 Grundannahmen zum Lernen im Unternehmen.....	109

4.3.2 Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung	115
KAPITEL 5 IMPLEMENTATION VON WERTEBILDUNGSMAßNAHMEN IM UNTERNEHMEN	128
5.1 Grundannahmen zur Implementation	128
5.2 Implementationsmodell zur Wertebildung im Unternehmen.....	132
KAPITEL 6 GEGENSTANDBESCHREIBUNG	135
6.1 Werte im Gegenstandsbereich	136
6.2 Wertebildung im Gegenstandsbereich.....	139
KAPITEL 7 FORSCHUNGSDESIGN UND FRAGESTELLUNGEN	142
KAPITEL 8 BEDARFSERMITTLUNG: ANALYSE DES BEDARFS AN WERTEBILDUNG.....	146
8.1 Studie 1: Quantitative Analyse des Bedarfs	146
8.1.1 Ziele Studie 1	146
8.1.2 Fragestellungen Studie 1	147
8.1.3 Methode Studie 1	149
8.1.4 Ergebnisse Studie 1	156
8.1.5 Ergebnisse und Diskussion der quantitativen Analyse.....	167
8.2 Studie 2: Qualitative Analyse des Bedarfs	170
8.2.1 Ziele Studie 2	170
8.2.2 Fragestellungen Studie 2.....	170
8.2.3 Methode Studie 2	171
8.2.4 Ergebnisse Studie 2	173
8.2.5 Ergebnisse und Diskussion der qualitativen Analyse.....	176
8.3 Zusammenfassung und Folgerungen aus den Ergebnissen der Bedarfsermittlung	179
KAPITEL 9 KONZEPTION: GENERIERUNG VON FALLSZENARIEN ZUR WERTEBILDUNG.....	181
9.1 Ziele der Konzeption: Generierung von Fallszenarien zur Wertebildung..	181
9.2 Fragestellungen der Konzeption	182
9.3 Methode der Konzeption	182
9.4 Ergebnisse der Konzeption.....	184
9.5 Ergebnisse und Diskussion der Konzeption.....	188

KAPITEL 10 REALISIERUNG: ENTWICKLUNG VON FÄLLEN MIT DILEMMATA	
ZUR WERTEBILDUNG	190
10.1. Ziele der Realisierung: Entwicklung von Fällen mit Dilemmata zur Wertebildung.....	190
10.2 Fragestellungen der Realisierung	191
10.3 Methode der Realisierung.....	191
10.4 Entwicklung der Fälle mit Dilemmata zur Wertebildung	192
KAPITEL 11 GESAMTZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	200
11.1 Zusammenfassung	200
11.2 Theoretische Erkenntnisse.....	202
11.3 Erkenntnisse zur methodischen Gestaltung.....	204
11.4 Konsequenzen für die zukünftige Forschung.....	207
11.5 Konsequenzen für die zukünftige Praxis.....	208
LITERATURVERZEICHNIS.....	210
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	262
TABELLENVERZEICHNIS.....	264
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	265
ANHANG	266

ZUSAMMENFASSUNG

Im Unternehmen gewinnen Werte an Bedeutung, was sich, auch als Reaktion auf die aktuelle Finanzkrise, an einem gestiegenen öffentlichen Interesse zeigt. Werte sind ein wichtiger Bestandteil eines Unternehmens. Allerdings zeigen sich Defizite bei der Wertebildung von Mitarbeitern und Führungskräften der jeweiligen Unternehmen.

Ziel der vorliegenden Studie ist den Wertebegriff im Kontext von Unternehmen zu klären und Wertebildungsmaßnahmen in einem Unternehmen des Finanzsektors einzuführen. Dabei werden generelle Grundannahmen zu Werten betrachtet, wie auch die unternehmerische Auffassung zu Werten. Vor allem die Einführung von Wertebildungsmaßnahmen in Unternehmen stellt einen wichtigen Baustein dar. Hier kann zwischen normativ-organisationalen Maßnahmen, wie Unternehmensleitbilder und Wertebildungsmaßnahmen im Kontext arbeitsorientierten Lernens differenziert werden. Die eingesetzten Maßnahmen sollten so gestaltet sein, dass vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Werten geboten werden und Werte nicht nur abstrakte Begrifflichkeiten im Unternehmen bleiben. Um solchen Situationen zur Wertebildung gerecht zu werden, ist die Arbeit an Fällen anhand von Dilemma-Situationen aus dem realen Geschäftsalltag im Kontext arbeitsorientierten Lernens geeignet. Dazu braucht es einen geeigneten Implementationsansatz, der den spezifischen Anforderungen des Unternehmens entspricht.

Der theoretische Teil der Arbeit beschäftigt sich mit Grundannahmen zu Werten, deren Klassifizierung, Merkmalen und Funktionen. Zudem wird der Wertebegriff, in Abgrenzung zu Werteorientierung bzw. nach Inhalts- und Handlungsaspekt abgegrenzt. Es werden unterschiedliche Positionen zu Werten unterschieden, die philosophische, ökonomische, soziologische, psychologische und pädagogische Position. Weiterhin werden Werte im Unternehmen betrachtet, insbesondere wird auf das Verhältnis von Ethik und Wirtschaft eingegangen sowie praktische Ansätze der Unternehmensethik vorgestellt, um zu zeigen, wie Werte in Unternehmen Anklang finden. Im Kontext von Unternehmenskultur haben Werte eine Schlüsselfunktion inne, dies wird in verschiedenen Modellen der Unternehmenskultur erläutert. Des Weiteren wird auf gesellschaftskulturelle, unternehmenskulturelle und personelle Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen eingegangen. Auch die Festlegung von Werten im Unternehmen und das Management von Werten im Unternehmen wird erläutert.

Wertebildung im Unternehmen spielt eine wichtige Rolle, weshalb zunächst allgemeine Annahmen zu Wertebildung vorgestellt werden sowie auf verschiedene Maßnahmen der Wertebildung eingegangen wird. Zunächst werden Grundannahmen des Lernens im Unternehmen unter Einbezug der Annahmen der konstruktivistische Lehr-Lerntheorie und des arbeitsorientierten Lernens vorgestellt. Es werden zwei Aspekte von Maßnahmen der Wertebildung im Unternehmen unterschieden, die normativ-organisationalen Maßnahmen, wie Leitbildern, Corporate Social Responsibility, Corporate Citizenship und Kodizes sowie Wertebildungsmaßnahmen für Unternehmen im Kontext arbeitsorientierten Lernens, wie Storytelling, Projektarbeit oder Rollenspiele. Zentral ist insbesondere eine Wertebildungsmaßnahme im Sinne einer konstruktivistischen Lernauffassung, nämlich die Arbeit mit Fällen, angereichert mit praxisnahen Dilemmata Situationen.

Die Entwicklung eines Implementationsmodells für die Wertebildung im Unternehmen stellt einen wichtigen Beitrag zur unternehmerischen Wertebildung dar. Es bedarf dazu eines schrittweisen Vorgehens, um letzten Endes ein Implementationsmodell für Wertebildung in der Praxis hervorzubringen. Im Kontext der Implementation einer Wertebildungsmaßnahme, orientiert am Implementationsmodell nach Winkler und Mandl (2004) und entsprechend angepasst an die spezifischen Anforderungen des Unternehmens, stellt die vorliegende Arbeit die *Bedarfsermittlung, Konzeption und Realisierung* dar. Dazu wird der Ist- und Soll-Stand bezüglich unternehmerischer Werte erhoben und analysiert, sowie passende Weiterbildungsmaßnahmen für das Unternehmen konzipiert und realisiert.

In einem ersten Schritt, der Bedarfsermittlung wurde in einer Fragebogenstudie und in einer Interviewstudie in 32 Banken der Bedarf erhoben, wie Mitarbeiter und Führungskräfte die Werte in ihrem Unternehmen wahrnehmen und bewerten. Insgesamt zeigte sich, dass erhebliche Schwierigkeiten bei der Konkretisierung der Unternehmenswerte handlungsrelevanten Situationen bestehen. In einem zweiten Schritt, der Konzeption, wurden in einem Workshop mit Unternehmensvertretern und Experten Fallszenarien, unter Einbeziehung authentischer Erfahrungen mit Werten und basierend auf den Ergebnissen der Bedarfsanalyse, entwickelt. Anschließend wurden unter Einbeziehung der Trainer des Unternehmens in der Realisierung Fälle mit authentischen alltagsnahen Dilemmata entwickelt und im Weiterbildungsangebot des Unternehmens eingesetzt.

Insgesamt erbrachte die Arbeit Erkenntnisse in Bezug auf die bisher eher vernachlässigte theoretische Auseinandersetzung mit Werten im unternehmerischen Kontext. Der Schwerpunkt lag auf der Herausarbeitung von Maßnahmen im

Kontext der Weiterbildung in Zusammenhang mit arbeitsorientiertem Lernen. Mit einer theoriebasierten Implementationsstudie wurde versucht einen geleiteten Ansatz zur Wertebildung in einem Unternehmen zu realisieren. Bei der Gestaltung einer Maßnahme zur Wertebildung hat sich gezeigt, dass ein systematisches Vorgehen unter Einbindung von Unternehmensvertretern und ein fallbasierter Ansatz, der die Diskussion alltagsnaher Dilemmata um Werte einbezieht, erfolgsversprechend ist, wenn es um die Implementation von Wertebildungsmaßnahmen im Unternehmen geht.

KAPITEL 1 EINLEITUNG

Die wachsende Bedeutung von Werten in Unternehmen zeigt sich an einem gestiegenen öffentlichen Interesse und an einer breiten fachlichen Debatte nach ethischen Grundlagen im Wirtschaftsalltag. Inmitten von Rettungspaketen und Konjunkturprogrammen erleben Werte wie *Vertrauen* und *Verantwortung* in der öffentlichen Diskussion eine Renaissance (Bucksteeg & Hattendorf, 2012). Besonders die Geschäftsphilosophie einiger Großbanken und Landesbanken wird seit der Finanzkrise der jüngeren Zeit in Frage gestellt (Farmer & Mestel, 2011). *Transparenz*, *Bodenständigkeit* und *Nähe* im Bankgeschäft werden gefordert. Werte im Unternehmen sind aktueller denn je (Götzelmann, 2010; Paschen & Dihmeier, 2011; Green, 2010). Zu ihnen zählen neben *Vertrauen* und *Verantwortung* auch *Zuverlässigkeit* und *Respekt* (Groddeck von, 2011). Der Stellenwert von Werten im Unternehmen wird auch in den kommenden Jahren weiter wachsen (Beck & Vochezer, 2006). Ein klar definiertes Wertesystem dient nachhaltig der Authentizität unternehmerischen Handelns.

Der aktuelle Stand der Diskussion um Werte im Unternehmen ist umfangreich, was diverse neuere Veröffentlichungen belegen (z.B. Green, 2010; Korndörffer 2010; Groddeck von, 2011; Köster, 2010; Lesch, 2011; Essl, 2011; Reisenauer, 2011; Zecha, 2006). In der Wissenschaft wird eine Zunahme an wissenschaftlichen Journals (z.B. Journal of Academic and Business Ethics; Journal of business ethics, Business Ethics Quarterly, Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik) und Gründungen von Instituten (z.B. die Society for Business Ethics, das Konstanz Institut für Wertemanagement) verzeichnet. Auch in der Managementpraxis nimmt man ein verstärktes Interesse an wertebasierten Themen wahr, wie Value-Based-Responsibility oder Ethical Investments (Suchanek, 2007). Ein wachsendes Interesse besteht vor allem darin, Werte als Erfolgsfaktor sicht- und nutzbar zu machen (von Groddeck, 2011; Köster, 2010; Kunze, 2008). Zunehmend entstehen neue Ausprägungen der Wertethematik im Wirtschaftsalltag, wie Social Banking, Corporate Social Responsibility oder Corporate Citizenship. Studien zeigen die zunehmende Bedeutung von Werten in Unternehmen (Bucksteeg & Hattendorf, 2012; Groddeck von, 2011), ihren Einfluss auf Unternehmen (Peus, Kerschreiter, Frey & Traut-Mattausch, 2010; Six & Felfe, 2004) und dass sich Werte positiv auf organisatorisches Engagement und die Passung von Personen im Unternehmen (Valentine, Godkin& Lucero, 2002) auswirken. Somit soll durch ein schlüssiges und gelebtes Wertesystem, wie es in vielen Unternehmen bereits besteht, Mitarbeiterloyalität gestärkt, Kundenbeziehungen verbessert und der angestrebte

Erfolg des Unternehmens erhöht werden (Peus et al., 2010; Baker, Hunt & Andrews, 2006; Pucetaite, Lamsa & Novelskaite, 2010; Huhtala, Feldt, Lämsä, Mauno & Kinnunen 2011; Trevino, Butterfield & MacCabe 1998).

Dies trägt zusammen mit dem seit den 80er Jahren stetig wachsenden interdisziplinären Interesse an diesem Gegenstandsbereich zu einer starken Ausweitung der Forschung zu Werten bei. Dabei gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Auffassungen zu Werten und es herrscht ein begriffliche Heterogenität vor (Bilsky, 2005). Die Vielfalt unterschiedlicher Wertebegriffe und verwandter Begrifflichkeiten (Graumann & Willig, 1983) zeigt, dass ein allgemeiner Konsens in der Wertethematik fehlt. Werte legen jedoch das Grundgerüst gesellschaftlichen Zusammenlebens fest und bieten Individuen Orientierung (von Rosenstiel, 2000; Scherr, 2006).

Mit den gegenwärtigen Problemen der Verunsicherung bei den Verbrauchern und daraus resultierenden praktischen Forderungen an Werte in Unternehmen, rückt auch die Forderung nach Möglichkeiten der Wertebildung im Unternehmen mehr und mehr in den Fokus der Pädagogik und Psychologie. Gerade in Hinblick auf die Erforschung von Werten und Wertebildung im Unternehmensalltag zeigt sich eine Notwendigkeit praxisnaher Forschung. Werte sind im Unternehmen ein wichtiger Erfolgsfaktor im Hinblick auf die Unternehmenskultur und die Positionierung des Unternehmens am Markt (Köster, 2010; Paine, 1997; Pucetaite et al., 2010; Sims & Brinkmann, 2003). Zudem existieren viele Ansätze, die Erklärungen zum Thema Werte bieten, wie beispielsweise Ansätze aus der Psychologie zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeiten (Kohlberg 1997; Lind, 2011). Jedoch findet sich vergleichsweise wenig zu Wertebildungsmaßnahmen, also Ansätzen die sich auf Interventionen beziehen, im Bereich der Weiterbildung im Unternehmen. Es existiert eine Vielzahl von Forschung zu Wertebildung im schulischen Bereich und im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit (Edelstein & Oser, 2001; Standop, 2005; Neumann, 2009; Franz, 2010). Solche Ansätze können für die Wertebildung im Unternehmen als Anregung gesehen werden.

Die vorliegende Arbeit will auf Basis theoretischer Ansätze zu Werten und Wertebildung Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen aufzeigen. Zunächst sollen theoretische Ausführungen Aufschluss über das komplexe Thema Werte und Wertebildung geben. Insbesondere soll auf Werte und Wertebildung im Unternehmen eingegangen werden sowie welche Möglichkeiten der Implementation von Wertebildungsmaßnahmen in Unternehmen bestehen.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden Grundannahmen zu Werten, deren Klassifizierung, Merkmale und Funktionen vorgestellt und der Wertebegriff, in

Abgrenzung zu Werteorientierung betrachtet sowie weitere Begriffe nach Inhalts- und Handlungsaspekt von Werten abgegrenzt. Zudem werden unterschiedliche Positionen zu Werten unterschieden, nämlich die philosophische, ökonomische, soziologische, psychologische und pädagogische Position. Weiterhin werden Werte im Unternehmen betrachtet, insbesondere Werte im Zusammenhang mit Unternehmenskultur und Unternehmensethik. Des Weiteren wird auf Werte und deren Einflussfaktoren im Unternehmen eingegangen und wie Werte im Unternehmen festzulegen und zu managen sind. Die Wertebildung im Unternehmen spielt eine zentrale Rolle, weshalb ebenso auf Maßnahmen der Wertebildung eingegangen wird. Dabei soll die Umsetzung möglichst arbeitsplatzorientiert realisiert werden. Es lässt sich fragen, wie nun Wertebildung, die zunächst vor allem durch normativ-organisationale Maßnahmen im Unternehmen in Form von Leitbildern oder Ethik Codizes vorangetrieben wird, in der Praxis durch konkrete Wertebildungsmaßnahmen, wie Dilemmadiskussionen, umsetzbar ist.

Im weiteren Teil dieser Arbeit wird anhand der Entwicklung eines Implementationsmodells für die Wertebildung im Unternehmen ein Beitrag zur unternehmerischen Wertebildung erfolgen. Wie können Wertebildungsmaßnahmen im Unternehmen implementiert werden? Dieser Frage mit Mitteln empirischer Forschung nachzugehen ist Anliegen der vorliegenden Arbeit. Dazu bedarf es eines schrittweisen Vorgehens, um letzten Endes ein Implementationsmodell für Wertebildung in der Praxis hervorzubringen. Eine zentrale Annahme dabei ist, dass die Wertebildung nie abstrakt, sondern anhand von Fällen mit Dilemma-Situationen erfolgt, welche eine Maßnahme für die Wertebildung darstellen.

Im Folgenden wird ein detaillierter Überblick über die Arbeit gegeben.

In *Kapitel 2* der vorliegenden Arbeit werden Grundannahmen zum Thema Werte aufgezeigt. Zu diesem Zweck wird zunächst erläutert, wie Werte klassifiziert sowie welche Merkmale und Funktionen Werten zugeschrieben werden. Werteähnliche Begriffe werden nach Inhalts- und Handlungsaspekt vorgestellt. Desweiteren wird der Wertebegriff genauer bestimmt und abgegrenzt. Im Anschluss daran werden philosophische Wurzeln erörtert, wobei hier auf die Tugendethik, die Pflichtethik, die Nützlichkeitsethik und den Pragmatismus eingegangen wird sowie auf die Diskussion um Werte unter universalistischer und pluralistischer Perspektive. Weiterhin werden die ökonomische, soziologische, psychologische und pädagogische Position vorgestellt. Die ökonomische Position wird kurz vorgestellt, da sie zentral für die Arbeit ist und in *Kapitel 3* unter der Perspektive Werte im Unternehmen nochmals näher erläutert wird. Die soziologische Position erläutert die gesellschaftliche Perspektive auf Werte und schließt die Diskussion um

materialistische und postmaterialistische Werte nach Inglehart, die Wertedimensionen nach Klages sowie die Verantwortungsgesellschaft im Sinne Etzionis mit ein. Psychologische Positionen betrachtet Werte unter individueller Perspektive, wobei in diesem Abschnitt nochmal zwischen entwicklungspsychologischen, sozialpsychologischen und neuropsychologischen Richtungen unterschieden wird. Die pädagogische Position umfasst Aspekte zu Werten und Bildung und stellt Grundlagen der Wertebildung vor, die in Kapitel 4 wiederaufgegriffen werden.

Kapitel 3 setzt den Schwerpunkt auf Werte im Unternehmen. Werte stellen die Wirtschaft vor besondere Herausforderungen, deshalb wird zunächst das Verhältnis von Ethik und Wirtschaft in diesem Kapitel dargestellt. Es wird auf das Verhältnis von Ethik und Wirtschaft eingegangen sowie praktische Ansätze der Unternehmensethik vorgestellt, um zu zeigen, wie Werte in Unternehmen Anklang finden. Im Kontext von Unternehmenskultur haben Werte eine Schlüsselfunktion inne. Um dies zu zeigen werden verschiedene Modelle der Unternehmenskultur erläutert, darunter Hofstedes Zwiebelmodell, das Ebenen Modell nach Schein und das kulturelle Eisbergmodell nach Sackmann. Des Weiteren werden gesellschaftskulturelle, unternehmenskulturelle und personelle Einflussfaktoren auf Werte genauer betrachtet. In diesem Kapitel wird auch vorgestellt, wie die Festlegung von Werten in Unternehmen geschieht. Dies kann beispielsweise bottom up über verschiedene Mitarbeiter und Führungsebenen oder top down geschehen über die Führungsebene. Zuletzt wird anhand der vier Prozesstufen des WerteManagementSystems nach Wieland dargestellt, wie im Unternehmen ein Management von Werten aussieht.

Kapitel 4 widmet sich der Wertebildung im Unternehmen. Dazu werden zunächst allgemeine Annahmen zu Wertebildung vorgestellt sowie auf verschiedene Maßnahmen der Wertebildung eingegangen. Dieses Kapitel ist zentral und stellt zwei Aspekte von Maßnahmen der Wertebildung im Unternehmen vor. Zunächst wird der Einsatz von normativ-organisationalen Maßnahmen, wie Leitbildern, Corporate Social Responsibility, Corporate Citizenship und Kodizes vorgestellt. Des Weiteren liegt ein Schwerpunkt auf der Darstellung von Wertebildungsmaßnahmen für Unternehmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung. Es wird insbesondere eine Wertebildungsmaßnahme im Unternehmen detailliert vorgestellt, nämlich die Arbeit mit Fällen, angereichert mit praxisnahen Dilemmata-Situationen. Weiterhin können verschiedene Maßnahmen, wie Storytelling, Projektarbeit oder Rollenspiele, eingesetzt werden.

Kapitel 5 erläutert das Themengebiet der Implementation und die Entwicklung eines Implementationsmodells zur Wertebildung. Dieses stellt einen wichtigen Bestandteil bei der Einführung von Wertebildungsmaßnahmen im Unternehmen dar. Als theoretische Grundlage dienen hier Implementationsansätze, die meist mehrere Schritte beinhalten. Auch die Entwicklung einer Wertebildungsmaßnahme im Unternehmen erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst muss der Bedarf erhoben werden, schließlich anhand der Befunde zum Bedarf Maßnahmen konzipiert und schließlich realisiert werden.

In *Kapitel 6* wird der Untersuchungsgegenstand der Arbeit erörtert. Dabei wird auf Werte im Finanz- und Bankensektor eingegangen. Vorgestellt werden sollen vor allem die Werte am Beispiel der Genossenschaftsbanken, die den Untersuchungsgegenstand im späteren Teil der Arbeit darstellen. Dazu wird genauer auf die genossenschaftliche Unternehmenskultur, die damit verbundene genossenschaftliche Identität und die genossenschaftliche Weiterbildung eingegangen.

Kapitel 7 stellt neben den Fragestellungen für diese Arbeit auf Basis der theoretischen Ausführungen das Forschungsdesign für die Implementation von Wertebildungsmaßnahmen im Unternehmen vor. Dabei handelt es sich um einen Implementationsprozess in mehreren Schritten, welcher in den darauffolgenden Kapiteln detailliert geschildert wird. Es werden die Bedarfsermittlung, die Konzeption und die Realisierung vorgestellt.

In *Kapitel 8* wird auf zwei Studien zur Bedarfsermittlung an geeigneten arbeitsbezogenen Maßnahmen eingegangen. Hier steht die Frage im Vordergrund, welcher Bedarf an Wertebildung im Unternehmen gesehen wird. Dazu wird im ersten Schritt eine quantitative Analyse vorgestellt. Diese beinhaltet den Stellenwert, die Umsetzung der Werte im Unternehmen und das Eingehen auf Werte in Weiterbildungsmaßnahmen des Unternehmens genauer zu beleuchten. Im nächsten Schritt wird eine qualitative Analyse in Form von Interviews vorgestellt. Auch hier steht die Frage im Vordergrund, welchen Stellenwert Werte im Unternehmen haben, wie sie umgesetzt werden und vor allem ob es möglich ist, die Werte anhand von Situationen zu konkretisieren.

Kapitel 9 widmet sich der Konzeption, genauer gesagt der Generierung von Fallszenarien zu Werten des Unternehmens, welche die Basis für einzusetzende Fälle bilden. Dazu wird in diesem Kapitel ein Workshop mit Vertretern des Unternehmens vorgestellt. In einem ersten Schritt wurden zunächst Werte ausgewählt, die für die Weiterbildung des Unternehmens geeignet erschienen. In einem zweiten Schritt erfolgte die Entwicklung von Fallszenarien. Für jeden im

Workshop ausgewählten Wert wird ein internes Szenario, was beispielsweise den Umgang von Mitarbeitern und Führungskräften betrifft sowie ein externes Szenario, was beispielsweise den Umgang von Mitarbeitern und Kunden betrifft, erarbeitet.

Das *Kapitel 10* widmet sich der Realisierung, genauer gesagt der Ausarbeitung von Fallbeispielen in Bezug auf Werte und endet mit der Erprobung authentischer Fälle mit Dilemmata als Maßnahme. Hier geht es um die Entwicklung von authentischer Fälle mit Dilemma Situationen in Zusammenarbeit mit Trainern des Weiterbildungsinstitutes des Unternehmens. Die entwickelten Fälle werden als arbeitsorientierte Maßnahme mithilfe der Trainer des Weiterbildungsinstitutes in geeigneten Fachseminaren in der Weiterbildung des Unternehmens realisiert. Des Weiteren wird der Einsatz der Maßnahme evaluiert.

Kapitel 11 fasst die Arbeit zusammen und stellt theoretische, methodische und Konsequenzen für die zukünftige Forschung und Praxis dar. Die beschriebene Ausgangsthematiken werden unter Einbezug zentraler Ergebnisse der Arbeit zusammenfassend erörtert. Aus den resultierenden in dieser Arbeit aufgetretenen Hindernissen bei der Implementation von Wertebildungsmaßnahmen in Unternehmen werden Konsequenzen für die zukünftige Implementation von Wertebildungsmaßnahmen im Unternehmen gezogen.

KAPITEL 2 THEORETISCHE ASPEKTE ZU WERTEN

„Redet Geld, schweigt die Welt - Was uns Werte wert sein müssen“ so der Titel des 2011 erschienenen Buches von Ulrich Wickert. Er fordert, dass Werten wieder ein Wert gegeben werden muss. Doch was sind Werte überhaupt und was sind sie denn wert?

Werte werden aus ganz unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet (Lösel & Ott, 2010). So lässt sich zwischen philosophischen, ökonomischen, soziologischen, psychologischen und pädagogischen Positionen unterscheiden. Die unterschiedlichen Positionen bereichern einerseits die Wertethematik, andererseits erschweren sie die Komplexität des Umgangs mit Werten. Die Tatsache, dass es viele unterschiedliche Disziplinen gibt, die sich mit der Wertethematik auseinandersetzen, erschwert die Diskussion um und über Werte. Der Werte-Begriff bleibt „schwammig“ (Oerter, 2007; S.560). Da der Wertebegriff für diese Arbeit jedoch zentral ist, wird versucht, eine für den aktuellen Kontext geeignete Begriffsbestimmung zu finden.

Bevor auf die Behandlung von Werten in Unternehmen eingegangen wird, werden in Kapitel 2.1 Grundannahmen zum Thema Werte beschrieben, u.a. wie sie klassifiziert werden können, welche Funktionen und Merkmale Werte im Allgemeinen aufweisen und wie Werte und Werteorientierung zu unterscheiden sind. Der Wertebegriff kann von anderen Begriffen abgegrenzt und für diese Arbeit bestimmt werden kann. In Kapitel 2.2 werden ausgewählte Positionen zu Werten aus unterschiedlichen Disziplinen vorgestellt. Kapitel 2.3 umfasst die Zusammenfassung und Folgerungen zum Thema Werte im Hinblick auf Grundannahmen und den theoretischen Annahmen zu Werten in verschiedenen Disziplinen, sowie das Verständnis von Werten für diese Arbeit.

2.1 Grundannahmen zum Thema Werte

Folgt man Naurath (2013), scheint die Komplexität von Werten eine Schwierigkeit darzustellen. Bezogen auf die Komplexität von Werten diskutiert Heid (2010) am Beispiel *Fleiß* und dem konkreten Inhalt dieses Wertes sehr illustrativ die Komplexität eines einzelnen Wertes. So ist der *Fleiß* einer Krankenschwester vom *Fleiß* eines Taschendiebes zu unterscheiden, denn es sind verschiedene Gründe, die Menschen veranlassen sich einer Sache mit *Fleiß* zu widmen. Der gleiche Wert

liefert also eine andere Ansicht, je nach Person, Situation und Sachverhalt (Heid, 2006).

Seit dem 11. September 2001 haben die Werte *Sicherheit* und *Freiheit* eine Umdeutung erfahren (Standop, 2005). Der Wert *Sicherheit* liefert immer öfter die Begründung freiheitliche Rechte einzuschränken (z.B. PRISM: NSA Abhörskandal 2013¹). Deshalb ist der Wertebegriff immer in seinem historischen und kulturellen Kontext aufzufassen. So orientiert man sich auch in totalitären Regimes an Werten, auch wenn diese nicht einem demokratischen Werteverständnis unterliegen (z.B. absoluter *Gehorsam*, *Deutschtum*), wie Frey und Graupmann (2011) betonen. Werte sind somit an historische, kulturelle und soziale Entstehungszusammenhänge gebunden (Standop, 2005).

Doch was ist der Inhalt von Werten? Was muss jemand tun, um wertegerecht zu handeln? Es bedarf dazu zunächst einer weiteren Sprachregelung.

Eine einheitliche Wertdefinition findet sich nicht, da die Erforschung von Werten in unterschiedlichen Disziplinen stattfindet und dadurch unterschiedliche Begriffe, Definitionen und theoretische Annahmen zugrunde gelegt werden. Als Forschungsobjekt vieler wissenschaftlicher Disziplinen (Bilsky, 2005) gibt es somit eine Vielzahl unterschiedlich ausgerichteter Auffassungen zu Werten (Oerter, 2007). Konsens besteht jedoch darüber, dass Werte als Orientierungs- und Beurteilungsmaßstab für das Handeln von Individuen dienen. Sie liefern ein Koordinatensystem, an dem Menschen ihre Entscheidungen orientieren können. (Frey & Graupmann, 2011; von Rosenstiel & Woschée, 2002). Das Teilen von Werten ist dabei offenbar essentiell für den Zusammenhalt einer Gesellschaft (Scherr, 2006). Sie stellen grundsätzlich etwas Übergeordnetes, Normatives und Orientierung gebendes im Leben dar, eine Art Entscheidungshilfe (Essl, 2011) die dem menschlichen Dasein Sinn und Richtung aufzeigt.

Ob nun im unternehmerischen Alltag oder im persönlichen Bereich. Werte ermöglichen die Unterscheidung was richtig oder falsch, was erstrebenswert ist, oder doch eher zu lassen ist (von Groddeck, 2011; Essl, 2011; Lösel & Ott, 2010; Boysen, 2009; Gudjons, 2006). Überall dort, wo Menschen über eine längere Phase gemeinsam handeln, bilden sich Vorstellungen darüber, was als angebracht und was als ablehnungswert erscheint (von Rosenstiel, 2007). Für Kluckhohn (1951) sind Werte Auffassung von Wünschenswertem (Rokeach & Ball-Rokeach, 1989) und kennzeichnend für ein Individuum oder charakteristisch für eine Gruppe. So geben

¹ PRISM ist ein geheimes Überwachungsprogramm des US-Geheimdienstes NSA, das der Auswertung von elektronischen Medien und elektronisch gespeicherten Daten dient. Begründet wird dies mit der Bekämpfung des Terrorismus.

Werte Gesellschaften, Unternehmen und Individuen eine Identität (Six & Felfe, 2004; Graumann & Willig, 1983). Gerade für Unternehmen sind sie deshalb bedeutungsvoll, vor allem wenn sie von einer Mehrheit der Organisationsmitglieder geteilt werden (von Rosenstiel, 2007).

Wie gezeigt, gibt es eine ganze Reihe an Auffassungen zu Werten, diese müssen jedoch differenziert betrachtet werden. Kapitel 2.1.1 zeigt differenziert die mögliche Klassifizierungen, Merkmale und Funktionen von Werten auf. In Kapitel 2.1.2 wird auf die Abgrenzung vom allgemeinen Begriff Werte zu Werteorientierungen eingegangen, um zuletzt in Kapitel 2.1.3 den Wertebegriff für diese Arbeit in Bezug auf Inhalts- und Handlungsaspekt abzugrenzen. Diese Differenzierung ist notwendig, um den Wertebegriff in seiner ganzen Komplexität zu erfassen.

2.1.1 Klassifizierung, Merkmale, Funktionen

Klassifizierungen von Werten erfolgen auf unterschiedliche Weise. Im ökonomischen Sinne ist ein Wert zunächst eine Quantifizierung, synonymartig verwendet mit Gütern, z.B. der Wert oder Preis eines Produkts. Diese *realen Werte* konkret existierender Güter unterscheiden sich von den *ideellen Werten*, die den Maßstab menschlichen Verhaltens bilden (Kunze, 2008). Im Sinne ähnlich, wird auch zwischen *materiellen* und *immateriellen* Werten unterschieden. Es kann z.B. zunächst ganz allgemein zwischen *materiellen Werten*, welche angenehme und überlebenswichtig nützliche Werte umfassen, z.B. Sachgüter oder Geld und *immateriell-orientierten Werten*, welche universelle Werte umfassen, unterschieden werden. Letztere können nach Kunze (2008) in *nutzenfreie Werte*, (z.B. Ästhetik), *Individualnutzen* (z.B. Prestige) und *Gesamtnutzen*, (z.B. Freiheit) unterteilt werden.²

Auch Dietzfelbinger (2008) betont, dass ethische Werte eher immaterieller Natur, während ökonomische Werte materieller Natur sind. Diese hängen jedoch stark zusammen. So ist *Ansehen* und *Ruhm* (immaterielle Werte), oft hergeleitet von *Besitz*, *Geld* oder *Reichtum* (materielle Werte): „Die Festlegung der Hierarchie der Werte ist subjektiv: Es können ethische oder religiöse Werte über ökonomische oder politische gestellt werden, andererseits können ökonomische oder politische

² Bei allen Ausführungen in dieser Arbeit wird vom ideellen bzw. immateriellen Wertebegriff ausgegangen. Wenn nun von Werten gesprochen wird, dann sind nicht materielle bzw. ökonomische Werte gemeint, sondern immaterielle.

Werte als wichtiger angesehen werden als rein gewissensbezogene.“ (Dietzfelbinger, 2008, S. 66).

Es gibt weiterhin die Annahme, dass jeder Mensch über ein *individuelles* Werteprofil verfügt und die Gesellschaft *über gesellschaftliche* Werte. *Individuelle* Werte können in einem Verhältnis oder in Beziehung zueinander stehen und ein *Wertesystem* schaffen (Weibler, 2008). Dieses bildet ein Raster an Bevorzungen und Ablehnungen (Standop, 2005). Versucht man die Werte eines Individuums in eine Rangfolge zu bringen, so erhält man ebenso dessen Wertesystem. Oerter (2007) betont hingegen, dass Werte eher eine Hierarchie als Rangreihe darstellen, die man im Sinne von Worten nach ihrer Bedeutung für das Subjekt ordnet.

Nach Standop (2005) existieren unterschiedliche Wertesysteme, die verschiedener sozialer Klassen und Schichten, die verschiedener Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und die sogenannten Spezialwertesysteme von Institutionen, Berufsgruppen oder Vereinen. Dies entspricht auch den Ansichten von Frey und Graupmann (2011), wonach unterschiedliche Gruppen (Klassenverbände, Cliques, Abteilungen sowie Unternehmen im internationalen Wettbewerb) unterschiedliche Werte haben können, wobei ein Wert in einer Gruppe dabei konzeptionell klar definiert werden muss, damit alle betroffenen Personen dasselbe unter ihm verstehen.

Eine Klassifizierung zu Werten zu einem Wertesystem werden im Rahmen dieser Arbeit zentral, wenn man dazu übergeht zu fragen, wann welcher Wert wichtig ist und ob ein Wert umgesetzt wird. Besonders deutlich wird dies, wenn beispielsweise ein Mitarbeiter in einem Unternehmen mehr Wert auf Unabhängigkeit und Freiheit legt, wohingegen das Unternehmen sich vor allem an Konformität orientiert.

Eine besondere Problematik, die mit der Klassifizierung des Wertebegriffs auftritt ist die der Messung von Werten (Weibler, 2008). Es ist umstritten, welches Verfahren überhaupt allgemein anerkannten wissenschaftlichen Ansprüchen genügt und in der Lage ist, aussagefähige, nachvollziehbare, verlässliche und für die Praxis brauchbare Ergebnisse zu erzielen, auch da meist eine theoretische Fundierung fehlt. Thome (2003) bemängelt die nicht erkennbare „Interaktion“ zwischen Theorieentwicklung und empirischer Werteforschung vor allem in der Soziologie, erkennbar daran, wenn nachgefragt wird, ob „Wertorientierung“, „Meinungen“ oder „Einstellungen“ gemessen wurden. Es bedarf bei Werten somit einer Operationalisierung, etwa durch Fragebögen, qualitative Interviews, aber auch durch die Betrachtung empirischer Daten, die nicht explizit auf Werte abzielen (z. B. Einstellungsskalen). Die am meisten verbreiteten quantitativen Verfahren, welche die Werteforschung dominieren, differenzieren zwischen Ratingverfahren

und Rankingverfahren (Weibler, 2008). Bei den Ratingverfahren werden Werte oder Kurzaussagen dazu mittels einer Skala bewertet. Beim Ranking werden Befragte gebeten, eine Rangfolge aus einem vorgegebenen Set von Werten vorzunehmen. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass die Messung von Werte eher wenig theoriegeleitet erfolgt.

Es findet sich eine wichtige Klassifizierung von Werten, nämlich in *terminale* und *instrumentelle Werte*. Rokeach (1973) unterscheidet dazu in Anlehnung an Maslows Bedürfnispyramide (Maslow, 1970; 1999), zwischen 18 Werten, die Ziele charakterisieren (*terminal*) und 18 Werten, die zu der Erreichung der Ziele notwendig sind (*instrumentell*). Jeder Mensch verfügt über ein individuelles Werteprofil. Dieses besteht aus zwei Rangreihen: Zum einen der *instrumentellen*, Werte die sich auf geeignete Verhaltensweisen bzw. die Mittel zur Erreichung von Zielen beziehen und zum anderen aus *terminalen* Werten, welche die wünschenswerte Endzustände bzw. Ziele darstellen. Rokeachs Annahmen und Befunde werden im Abschnitt 2.2.4 genauer vorgestellt.

In Zusammenhang mit der Klassifizierung von Werten lässt sich auch nach Gemeinsamkeiten fragen bzw. ob möglicherweise Grundwerte bestehen. Grundwerte scheinen nach Standop (2005) in Gesellschaften unverzichtbar. Sie stellen die Spitze einer gesellschaftlichen Wertehierarchie dar und sind meist in z.B. Verfassungen niedergelegt. Zu ihnen zählen im europäischen Raum demokratisch Werte, wie *Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit*.

Vor allem im Rahmen von Unternehmen ist der Wertebegriff nicht streng definiert, vielmehr existieren unterschiedliche Sichtweisen über dessen Gegenstand ohne eine verbindliche Klassifikation. Kunze (2007) nennt folgende Gründe dafür:

- die unterschiedliche Interpretation der Individuen bezüglich desselben Wertebegriffs
- der ständige Wandel von Werten und Wertesystemen
- die unterschiedliche Auffassung verschiedener Kulturkreise (Kunze, 2007, S.157)

Essl (2011) sieht in Werten, die „Basis für Visionen und Ziele: Ich werde nur dort hinzielen, wo ich meine Werte verwirklichen kann“ (Essl, 2011; S.244). Aus rein wirtschaftlicher Sicht kann eine Unterteilung der Werte nach dem *Verwendungszweck* erfolgen. Wieland (2004) bietet dazu eine praxisorientierte Einteilung von Werten. Er unterscheidet *Leistungs-, Kommunikations-, Kooperationswerte* und *moralische Werte*:

Zu *Leistungswerten* gehören Nutzen, Kompetenz, Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Kreativität, Innovationsorientierung und Qualität. Zu *Kommunikationswerten* zählen Achtung, Zugehörigkeit, Offenheit, Transparenz, Verständigung und Risikobereitschaft. Zu den *Kooperationswerten* gehören Loyalität, Teamgeist, Konfliktfähigkeit, Offenheit und Kommunikationsorientierung. Als *moralische Werte* werden Integrität, Ehrlichkeit, Fairness, Vertragstreue und Verantwortung verstanden. *Leistungswerte* dienen der Erreichung von Geschäftszielen, *Kommunikationswerte* beziehen sich auf eine offene Kommunikation innerhalb wie außerhalb des Unternehmens, *Kooperationswerte* betreffen vor allem die Verhaltensweisen innerhalb des Unternehmens und *moralische Werte* beziehen sich auf integeres und faires Verhalten (Wieland, 2004; Baetge, Schewe, Schulz & Solmecke., 2007; Kayser Sebald & Stolzenburg, 2007). Eine tatsächliche weiterführende praktische Relevanz der Einteilung in das Werteviereck lässt sich nicht ausmachen.

Die entscheidende Frage, die sich bei der Klassifikation stellt ist, wie Werte in Relation zu anderen präferierten Werten stehen (Rokeach & Ball-Rokeach, 1989). Ist über eine Person bekannt, dass bei ihr Harmonie vor Pflichterfüllung steht, weiß man im Zweifel mehr über sie, als wenn man lediglich wüsste, dass Harmonie und Pflichterfüllung ihr beidseitig wichtig sind. Weibler (2008) zeigt ähnliche Beispiele.

Somit bleibt die Klassifikation von Werten sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene sehr heterogen, denn Werte können voneinander abgegrenzt, aufeinander bezogen, systematisiert, hierarchisiert oder in Rangfolge gebracht werden. Im nächsten Abschnitt soll gezeigt werden, dass es neben der Vielzahl an Möglichkeiten Werte zu klassifizieren, einige Merkmale von Werten gibt, die in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder auftreten.

Hilfreich ist es, Werte zunächst in ihren Merkmalen und Funktionen genauer zu beleuchten.

Merkmale von Werten. Werte stellen *abstrakte Prinzipien* dar und können einer Situation, einer Handlung, einer Person, einer Sache oder einem Sachverhalt zugeschrieben werden, sowie als Erfahrung und im tatsächlichen Umgang als *wahr*, *schön* oder *gut* empfunden werden (Köster, 2010; Heid 2006). Des Weiteren lassen sich einige typische Merkmale, die in der Literatur zu Werten immer wieder zu finden sind, festmachen. So sind Werte *positiv konnotiert*, *andauernd*, *situationsübergreifend* und *handlungsleitend*, sowie *vielen Menschen gemeinsam* (Lösel & Ott, 2010; Essl, 2001). Sie sind des Weiteren *sinnstiftend* und *Ziel führend* (Lesch, 2011) und stellen die *Basis für Visionen und Ziele* dar (Essl, 2011).

Werte sind dabei *Veränderungsprozessen unterworfen* und unterliegen also einem *ständigen Wandel* (Rödter & Elz, 2008). Empirische Befunde belegen, dass auch in modernen Industriegesellschaften eine Werteveränderung stattfindet (von Rosenstiel, 2007). Der Begriff vom Wertewandel (Rössel, 2006; Klages, 1984) ist hierfür zum Schlagwort geworden. Deshalb ist ein weiteres Merkmal von Werten, dass sie zum großen Teil stark *situativ* und *soziokulturell* abhängig sind. So muss also im Einzelfall immer zunächst die bestehende Vorstellung von Werten und der soziale Hintergrund betrachtet werden (Bardi & Schwartz, 2003).

Werte als Grundgerüst der Gesellschaft prägen das *Erstrebenswerte* und *Abzulehnende* (Standop, 2005). Neben *individuellen* Werten gibt es *gesellschaftliche*, wie auch *kulturelle* Werte, die in einer Gesellschaft beziehungsweise einer Kultur als dominant erachtet werden können (Scherr, 2006). Jedes Individuum und jede Kultur legt die Bedeutung dieser Werte, die auch gerne als grundlegende Werte oder Grundwerte bezeichnet werden, anders aus. Innerhalb einer Kultur allerdings wird sich das individuelle Verständnis bestimmter Werte nicht sehr stark vom entsprechenden Wertebegriff der Mitmenschen unterscheiden (Oerter, 2007). Kulturelle Werte werden als *kollektive generalisierte Überzeugungen* verstanden (Trommsdorff & Behnken, 1989). Dabei definieren die jeweiligen Werte, die in einer Kultur vorherrschen, was als erwünschtes und was als nicht erwünschtes Sozialisierungsergebnis gilt (Trommsdorff, 2008).

In diesem Zusammenhang ist auch die Debatte um einen *Werteuniversalismus* versus einem *Wertepluralismus* zu nennen, auf den später in der philosophischen Position nochmal eingegangen wird. Dabei bedeutet Werteuniversalismus der Glaube an allgemeine menschliche Werte, die für jeden gelten sollten, wohingegen der Wertepluralismus davon ausgeht, „[...] dass menschliche Werte in einer irreduziblen Weise unterschiedlich sind, deshalb miteinander in Konflikt geraten und oft nicht miteinander verträglich sind, ja sich im Konfliktfall als miteinander inkommensurabel erweisen können“ (Joas, 2001).

Dies sind nur einige Merkmale, die Werten zugesprochen werden. Aufgrund ihrer stark situativen und soziokultureller Abhängigkeit kann nicht von einem einheitlichen oder allgemeingültigen Raster an Merkmalen von Werten ausgegangen werden.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass es neben den genannten Merkmalen noch ein ganzes Spektrum an Funktionen von Werten gibt.

Funktionen von Werten betreffen im Allgemeinen sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Funktionen und lassen sich somit auch auf etwas Konkretes, wie z.B. ein Unternehmen übertragen. Im Folgenden werden einige Funktionen beispielhaft vorgestellt.

Werte besitzen eine *Orientierungs- und Motivationsfunktion* (Kunze, 2008), sie können somit ein zielgerichtetes Handeln beeinflussen. Dieser Umstand ist bezüglich unterschiedlicher Kultursysteme von hoher Bedeutung, was in den folgenden Kapiteln noch detaillierter angesprochen werden wird. Auch können Werte eine *stabilisierende Funktion* in kontroversen Situationen einnehmen. Werte wird weiterhin eine *Regelungsfunktion* zugeschrieben, denn sie regeln das Verhalten in einer Gesellschaft und werden von dieser als verbindlich akzeptiert oder hingenommen (Scherr, 2006). Subjektiv handelnde Individuen werden durch „geteilte“ Werte in ein Gesellschafts- oder Organisationskollektiv integriert (von Groddeck, 2011, S.39), was einer *Integrationsfunktion* gleichkommt. Werte werden somit kollektiv geteilt und dienen dem Vergleich mit anderen Personen. Damit sind Werte auch für das Selbstwertgefühl von „zentraler Bedeutung“ (Seel, 2000, S.128). Sie haben eine *Zweckfunktion*.

Nach von Groddeck (2011) erklären Werte die Handlungen von Individuen und wie diese Handlungen zu bestimmten „gesellschaftlichen Transformationsprozessen führen“ (von Groddeck, 2011, S.39), womit Werten eine *Erklärungsfunktion* zugesprochen wird. Gesellschaftlich vorgegebene Werte und persönliche Werthaltungen werden jedoch im Laufe von Erfahrungs- und Bildungsprozessen ständig überprüft (Nunner- Winkler, 2007). Das Individuum versucht Werte, die als subjektiv bedeutsam eingestuft werden, im Verhalten umzusetzen. Sie haben somit eine Art *Anpassungsfunktion* (Spieß, 2005). Werner (2002) schreibt den Werten zudem eine *Entlastungsfunktion* zu, mit dem Gedanken: „Indem das einzelne Subjekt anhand gemeinsamer geteilter Werte die Handlungen seiner Mitmenschen vorzuschauen und so sein Handeln darauf abzustellen vermag, wird soziales Handeln wechselseitig berechenbar.“ (Werner, 2002. S. 141).

Da mit der Umsetzung von Werten oft auch Konflikte verbunden sind und auch Neubewertungen im Laufe der Zeit stattfinden können, ergibt sich für den Einzelnen ein lebenslanger Wertediskurs, wodurch Werte eine *Bewertungsfunktion* erhalten. Eine weitere, oft eher vernachlässigte Funktion von Werten führen Suchanek und von Broock (2008) an, die man als *Erinnerungsfunktion* bezeichnen könnte. Denn mit Werten wird etwas Wertvolles zum Ausdruck gebracht und damit eventuell erinnert. Durch die selektive Wahrnehmung des Menschen können bestimmte Werte jedoch aus dem Blick geraten, weil die Aufmerksamkeit durch die

unmittelbar vor einem liegenden Sachverhalte eingeschränkt wird. „In solchen Situationen kann die ausdrückliche Erinnerung an bestimmte Werte dazu führen, sich ihrer erneut bewusst zu werden“ (Suchanek & von Broock, 2008, S.22).

Als Rechtfertigung von Handlungen, haben Werte nach Werner (2002) auch eine *Legitimationsfunktion*, um eine Rationalisierung einer Handlung eines Individuums und eine positive Einstellung zu einem Objekt, auf welches sich der Wert bezieht, herzustellen. Sie vermitteln dem handelnden Individuum demnach ein *warum* (Lesch, 2011).

Die vielfältigen Funktionen die Werten zugeschrieben werden, zeigen vor allem, dass Werte nicht einfach für sich, sondern im Zusammenhang mit Verhalten und Handlungen stehen, wie auch, dass sie sich an Sachverhalten, Situationen oder Personen orientieren.

Zunächst soll noch eine Unterscheidung von Werten und anderen Begriffen, die in ähnlich gebrauchter Weise genutzt werden, getroffen werden, um sich dem Begriff Werte weiter zu nähern.

2.1.2 Werte und Werteorientierung

Werteorientierungen sind als im Prozess der Sozialisation internalisierte Werte (Golonka, 2009) zu verstehen, die sich in Kompetenzen oder Haltungen einer Person niederschlagen. Nach Bilsky (2005) lassen sie sich als erworbene und zentrale Disposition zu Wertungen kennzeichnen. Die Wertung entsteht durch die Relation auf ein wertschätzendes Subjekt oder Objekt. Hinter einem Wert muss sich jedoch nicht zwangsweise eine unmittelbare Wertung befinden (Werner, 2002). Bilsky (2005) sieht Werte als Abstraktionen von Wertungen.

Nach Weibler (2008) ist mit dem Begriff der Werteorientierung die verbindliche Internalisierung von (sozialen) Werten als Richtschnur für das eigene Leben gemeint. Werteorientierung ist das Ergebnis von Sozialisationsprozessen, die Werten aufgrund gemachter Erfahrung subjektive Bedeutung verleihen (Trommsdorff & Behnken, 1989). Weibler (2008) bezeichnet Werteorientierungen als bewusst individuell akzeptierte Quasi-Dispositionen einer Person, welche zu Spannungsverhältnissen und Kommunikationsproblemen mit anderen Personen führen kann, die sich demselben Wert verpflichtet fühlen. Da sie tief greifend verinnerlicht sind, werden sie auch nicht ohne weiteres an Bedeutung verlieren (Standop, 2005). Werteorientierungen basieren auf Entscheidungen, die aus tiefer

Überzeugung gewonnen und vertreten werden, gleichzeitig aber ein bleibendes Spannungsverhältnis erzeugen (Thomae, 1986). Nach Thomé (2006) braucht Werteorientierung deshalb drei Dimensionen von Wissen:

- Wertewissen (Wissen, was mir/anderen etwas wert ist)
- Orientierungswissen (Wissen, woran ich/andere mein/ihr Handeln orientiere)
- Handlungswissen (Wissen, auf welcher Grundlage ich/andere eine Entscheidung treffen).

Von Rosenstiel (2007) weist daraufhin, dass Menschen gemeinsame *Werteorientierungen* entwickeln, sich aber *Werteorientierungen* des Einzelnen nicht zwangsweise synchron mit denen der Gesellschaft entwickeln müssen. Dies kann zu Konflikten und Identifikationskrisen führen.

Die Begriffe des Werts und der Werteorientierung wird in der wissenschaftlichen Literatur oft nicht weiter differenziert oder reflektiert und durchaus in eine andere Ordnung zueinander gesetzt (Weibler, 2008)³. Vor allem in der ethischen Reflexion des Wirtschaftshandelns und der Verantwortung von Akteuren der Wirtschaft scheint es relevant, die Begrifflichkeiten zunächst allgemein zu klären und weiterhin von anderen Begrifflichkeiten abzugrenzen. Im Folgenden wird deshalb neben Werten auch der Begriff der *Werteorientierung* als Internalisierung von Werten im Sinne Weiblers (2008) genutzt, da er anschlussfähig an weitere Begrifflichkeiten, wie Handlung oder Einstellung erscheint.

Werte sind Grundlage des sozialen Zusammenlebens (Renner & Salem, 2004) und können in Abgrenzung zu Werteorientierungen beschrieben werden. Statt Werteorientierungen wird in der Literatur auch im gleichen Sinne von Werthaltungen oder persönlichen Werten gesprochen (Bilsky, 2005). Bei einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Werte kommt man letztlich zu dem Schluss, dass viele Herangehensweisen an die Begrifflichkeiten oftmals uneinheitlich sind.

Dabei muss der Wertebegriff klar abgegrenzt werden von anderen, oft synonym verwendeten begrifflichen Konstruktionen, die eng mit Werten zusammenhängen. Dies sind zum einen Begriffe, die einerseits den *Inhaltsaspekt* von Werten ansprechen, wie Tugenden, Normen oder Moral sowie andererseits den *Handlungsaspekt*, wie Einstellungen, Handlungen und Entscheidungen. Als theoretische Grundlage für die Unterscheidung der beiden Aspekte in Bezug auf Werte werden die verwandten Begriffe dargestellt. Kapitel 2.1.3 soll eine weitere Abgrenzung zum Wertebegriffs treffen.

³ Weitere Abgrenzungen verschiedener Wertetermini, wie Wertvorstellung oder Wertformulierung werden in dieser Arbeit nicht thematisiert. Waschulewski (2002) gibt hierzu einen guten Überblick.

2.1.3 Abgrenzung des Wertebegriffs nach Inhalts- und Handlungsaspekt

In diesem Abschnitt soll der Wertebegriff nach Inhalts- und Handlungsaspekt betrachtet werden.

Inhaltsaspekt

Inhaltlich steht der Wertebegriff in Beziehung zu Tugenden, Normen, Moral und Ethik.

Tugenden stellen, ähnlich den Werten, vorbildliche Haltungen oder erstrebenswerte Eigenschaften dar und dienen der Lebensführung (Wahl, 2009). Götzelmann (2010) gibt zur Erklärung von Tugend das Beispiel Tapferkeit, das als „goldene Mitte“ zwischen *Feigheit* und *Tollkühnheit* steht. Peterson und Seligman (2004) beschreiben einen Katalog von Charakterstärken, die sechs universellen Tugenden zugeordnet sind. Sie beschreiben Tugenden, die über verschiedene Kulturen hinweg erwünschte und erstrebenswerte Eigenschaften beschreiben. Dazu stützen sie sich nach eigener Aussage auf China, Südasien und westliche Philosophien bzw. Hinduismus, Buddhismus, Konfuzius, Taoismus, altes Griechenland, Judentum-Christentum und westlicher Islam. Als universelle Tugenden kristallisieren sich nach Peterson und Seligman (2004) dabei *Weisheit und Wissen, Mut, Humanität, Gerechtigkeit, Mäßigung*, sowie *Transzendenz* heraus. Hier liegt auch ein Unterschied zwischen Werten und Tugenden. Tugenden sind universell, d.h. sie sind ein verbindendes Element über Religionen, Ethnien und Gruppen hinweg. Werte geben Orientierung (Kluckhohn 1951, Gudjons 2008, Stein 2008), Tugenden hingegen dienen der Lebensführung (Rehfus, 2003). Vogelsang und Burger (2004) fassen Tugenden als erstrebenswerte Eigenschaften auf, die traditionell als gut gelten. Einfach zu unterscheiden sind Werte und Tugenden nicht, jedoch leiten einige Autoren ab, dass Werte die Grundlage für Tugenden als Verhaltensweisen bilden (Schubarth, 2010) und sich in Tugenden konkretisieren (Bueb, 2008). Tugenden werden in zwei Gruppen eingeteilt (Multrus, 2008). Die Kardinaltugenden oder auch *Primärtugenden*, wie z. B. *Gerechtigkeit, Klugheit, Tapferkeit, Maß*, gelten dabei unabhängig von der jeweiligen Gesellschaft. Daneben gibt es die *Sekundärtugenden*, wie *Fleiß, Disziplin, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Zuverlässigkeit, Ordnungssinn, Höflichkeit, Treue und Gehorsam*. Dies sind Charaktereigenschaften, die zum Gelingen der Gesellschaft

beitragen, für sich alleine aber „ethisch keine Bedeutung haben, solange sie nicht als Umsetzung dieser Primärtugenden gemeint sind“ (Multrus, 2008, S.23).

Normen stellen Regeln, soziale Konventionen und Prinzipien dar, die Werte durch Handlungsaufforderungen konkretisieren, sie sind gesellschaftliche Forderungen der Verwirklichung von Werten (Kunze, 2008; Bilsky, 2005). Werte haben dabei einen Normcharakter (Standop, 2005). Normen sind konkrete Verhaltensanweisungen und Verhaltenserwartungen mit unterschiedlicher Verbindlichkeit (Soll-, Kann- und Muss-erwartungen) (Scherr, 2006). Schubarth (2010) gibt hierzu ein Beispiel und leitet z.B. aus dem Wert „Ehrfurcht vor dem Leben“ die Norm „Du sollst nicht töten“ ab (ebd. S. 24), Pfeifer (2009) gibt für den Wert *Wahrheit* das Beispiel „du sollst nicht lügen!“ (ebd. S. 13). Nach Weibler (2008) sind Normen also sanktionsfähige Richtlinien für Erwartungen anderer an das Individuum. Vor allem im Organisationskontext werden Werte durch Normen (Gebote, Verbote) abgesichert. Aus gleichen Werten können dabei unterschiedliche Normen abgeleitet werden (Schweitzer, Müller & Adam, 2010)

Moral ist die Summe der gelebten Werte, Tugenden und Normen in einer Kultur (Kunze, 2008). Einer moralischen Handlung liegen Werte zugrunde (Standop, 2005). Kinder entwickeln bereits sehr früh ein Grundverständnis der Moral, welches im Laufe der Zeit durch die Eltern und die Gemeinschaft geprägt wird (Oser, 2001; Nunner-Winkler, 2007). Moral orientiert sich an Werten und beurteilt grundsätzliche Fragen der moralisch erlaubten oder unerlaubten Handlungsweisen von Menschen (Nunner-Winkler, 2008). Werte sind also der Bestandteil des Funktionsbereichs Moral.

Der Begriff der *Ethik* wird in dieser Arbeit in Kapitel 2.2.1 im Zusammenhang mit den philosophischen Wurzeln der Wertediskussion und in Kapitel 3 im Zusammenhang mit Werten im Unternehmen thematisiert. Ethik „ist das Nachdenken und Reflektieren über Werte und moralische Konzeptionen“ (Stein, 2013, S. 12). Aufgabe der Ethik ist es, Kriterien aufzustellen, gemäß derer Handeln als gut oder schlecht bewertet wird. Ethik gilt als praktische Philosophie und reflektiert Fragen des sittlichen Handelns (Götzmann, 2010). Werte und wie aus ihnen Regeln und Normen werden, sind Gegenstand der Ethik.

Handlungsaspekt

Die nachstehenden Begriffe beziehen den Handlungsaspekt in Bezug auf Werte mit ein: Handlung, Einstellung und Entscheidungen.

Handlung ist ein weiterer wichtiger Begriff, der in Bezug auf Werte behandelt werden muss. Werte gewinnen nach Oerter (2007) erst Handlungsrelevanz, wenn sie in Handlungsziele umformuliert werden können. Dazu müssen sie aber konkretisiert werden. Handlungen sind generell zielbestimmt, was vereinbar mit der Unterscheidung von Werten nach Rokeach (1973) ist. Er unterscheidet Werte, die Ziele charakterisieren (terminal) und Werte, die zu der Erreichung der Ziele notwendig sind (instrumentell). Wie bereits angesprochen, haben Werte eine Legitimationsfunktion, wenn Sie als Rechtfertigung von Handlungen dienen (Werner, 2002). Nach Standop (2005) steuern Werte das individuelle, wie auch das kollektive Handeln und verbinden Handlungen mit einem Sinn und Zweck, welche ein Individuum oder die Gesellschaft einem Verhalten zuschreibt. Folglich würde ein Verlust von Werten einen Sinnverlust nach sich ziehen (Standop, 2005). Schweitzer et al. (2012) spricht Werten einen zeitüberdauernden Charakter zu, der nur aufrechterhalten werden kann, weil Werte handlungsdistant sind. Sie müssen in bestimmten Handlungssituationen jeweils weiter konkretisiert werden.

Der Handlungsbegriff im Zusammenhang mit Werten ist vor allem durch Kohlberg geprägt, es geht hier vor allem darum, Moral und somit auch Werte, in seinen Handlungen zu verwirklichen. Durch den Begriff „moralische Urteilsfähigkeit“ versuchte Kohlberg eine Verbindung zwischen Moral, also auch Werten, und moralischem Handeln zu knüpfen. Dabei soll die moralische Urteilsfähigkeit eine Fähigkeit darstellen, „das eigene Denken an moralischen Idealen oder Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln und zwar, so fügen wir hinzu, auch im realen Leben, wenn man gleichzeitig unter dem Druck steht, sich anderen Zwängen zu unterwerfen.“ (Lind, 2011, S.2). Die Förderung der moralischen Handlungsfähigkeit, wie sie Lind (2011) nennt, kann durch die Diskussion moralischer Dilemma erfolgen, welche in dieser Arbeit noch genauer betrachtet werden.

Nach Pfeifer (2009) sind Handlungen, die bestimmten Subjekten zugeschrieben werden, Gegenstand ethischen Argumentierens und Urteilens. Dabei ist es wichtig, auch Kontexte und externe Ursachen von Handlungen im Zusammenhang mit Werten zu begreifen. Dies macht Pfeifer (2009) an folgendem Beispiel deutlich:

A ertrinkt, während B, der in der Nähe ist, tatenlos zusieht, obwohl er A eventuell retten könnte. Welches sind nun die Bedingungen dieser Situation:

- der hohe Wasserspiegel (Randbedingung)
- A konnte nicht schwimmen (persönliche Bedingung)
- B unterlässt die Rettung (negative Bedingung)
- Abwesenheit anderer, die A hätten retten können (Zusatzbedingung)

Um das Handeln von B zu klären und damit auch eine Aussage zu Werten treffen zu können, bedarf es der Berücksichtigung verschiedener Bedingungen.

Im Zusammenhang mit dem Handlungsbegriff ist das zieltheoretische Modell zur Erklärung von Veränderungen in individuellen und gesellschaftlichen Werten von Hofer, Reinder und Fries (2010) interessant. Gesellschaftliche Werteänderungen ergeben sich nach Hofer et al. (2010) aus ähnlich gerichteten Erfahrungen von hinreichend vielen Personen innerhalb der jeweiligen Kultur. Handeln wird dabei als zielgerichtet angesehen. Als Ergebnisse von Handlungen werden affektive und kognitive Begleiterscheinungen wahrgenommen und verarbeitet. Werte werden durch alltägliche Handlungserfahrungen verändert. Durch innere und äußere Rückmeldungen in einem Handlungsbereich schließen Personen auf die Werte, die sie mit den in diesem Bereich angestrebten Zielen verbinden.

Auch wenn Werte mit Handlungen zusammenhängen, so stellen sie keine direkten Handlungsanweisungen dar, sondern dienen vielmehr als „Wegweiser des Handelns“ (Standop, 2005). Werte sind Inhalte von Vorstellungen des guten und zielgerichteten Handelns (Hofer, Reinders & Fries, 2010), wie auch im Folgenden vor allem in den philosophischen Positionen nochmal deutlich werden wird. Die Zielkomponente wurde bereits angesprochen (Rokeach, 1973), denn Werte können Ziele charakterisieren. Werte können aber auch zur Erreichung der Ziele dienen. Diese Annahme verschränkt sich mit der Zielgerichtetheit des Handelns. Um Handeln zu können, muss man die Ziele kennen, sowie Werte haben, an denen man das Handeln ausrichten kann und an denen man sich orientiert (Kunze, 2008). Neben Handlungen sind Einstellungen und Entscheidungen im Zusammenhang mit Werten wichtig.

Einstellungen sind wertende Haltungen gegenüber Objekten, Menschen oder Ereignissen, die positiv oder negativ sein können (Weinert & Euler, 2004). Sie sind im Vergleich zu Werten weniger stabil und werden von ihnen beeinflusst (Rokeach, 1973). Einstellungen haben verschiedene Komponenten (Martens, 1998; Ajzen & Fishbein, 1980), meist wird von drei ausgegangen. Diese beziehen sich kognitiv, auf innere Haltungen, Annahmen oder Überzeugungen, affektiv, auf Gefühle und emotionale Bewertungen und verhaltensbezogen, auf Verhaltensweisen, die man einem Objekt gegenüber zeigt. Einstellungen haben zudem eine vierte Komponente, nämlich eine soziale, denn sie werden in sozialem Kontext erworben. Je nach Einstellungsobjekt oder Situation kann der eine oder andere Aspekt wichtiger oder eher von untergeordneter Bedeutung für die Einstellung sein. Die Einstellung zu einem handwerklichen Gerät wird im allgemeinen auf kognitiven, sachlichen, zweckdienlichen Überlegungen basieren, wohingegen die Einstellungen zu

Personen emotional besetzt sein können. Werte determinieren Einstellungen (Exler 2008), sie werden gegenüber Einstellungen als allgemeiner, in der Anzahl begrenzter und nicht notwendigerweise objektbezogen charakterisiert (Nerdinger, 2008). Allport (1935) definiert Einstellungen als einen mentalen Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden Einfluss ausübt auf die Reaktionen des Individuums gegenüber allen Situationen und Objekten, mit denen dieses Individuum eine Beziehung eingeht.

Entscheidungen sind insofern bedeutend, als Werte die Grundlage einer Entscheidung für eine Handlung bilden. Eine Entscheidung ist eine Wahl zwischen Alternativen oder zwischen mehreren unterschiedlichen Varianten. Damit ist die Entscheidung vor allem in Dilemmasituationen wichtig, wenn dabei um das Abwägen verschiedener Werte geht. Hier spielen psychologische Modelle eine Rolle, wie das „Rubikon-Modell“ nach Heckhausen und Heckhausen (2006). Es handelt sich hierbei um ein motivationspsychologisches Modell zielrealisierenden Handelns. Auch hier geht es um die Entscheidung bei einer Handlung. Bei einer Entscheidung wird einem Wert letztlich eine Priorität eingeräumt. Auf den Zusammenhang von Werten und Entscheidungen wird in Kapitel 3.3. zu Werten und Unternehmenskultur sowie in der Diskussion um moralische Urteilsfähigkeit nochmals eingegangen.

2.1.4 Zusammenfassung der bisherigen Annahmen zu Werten

Der Wertebegriff ist vielschichtig und komplex, was ihn einerseits sehr umgänglich macht, andererseits wird er dadurch auch unscharf, besonders da oft unterschiedliche Konzepte unter derselben Bezeichnung existieren. Meist wird der Wertebegriff nicht näher spezifiziert. Doch bevor man Werte fördern kann, muss man sie zunächst differenziert betrachten. Um den Wertebegriff einzugrenzen, ist es deshalb wichtig, verschiedene Aspekte von Werten genauer zu beachten. Die bisherige Analyse des Wertebegriffs verweist darauf, dass es eine sehr heterogene Auffassung von Werten gibt. Relativ konsensfähig ist, dass Werte das moralische Grundgerüst unserer Gesellschaft bilden, Orientierung geben, Auffassungen sind über das, was als wünschenswert erachtet wird und einer Situation, einer Handlung, einer Person oder einem Sachverhalt zugeschrieben werden (Oerter, 2007; Kluckhohn, 1951; Standop, 2005; Frey, Frey, Peus & Osswald, 2008).

In diesem Kapitel wurden einige Grundannahmen zu Werten vorgestellt sowie versucht einen Überblick über ihre Klassifizierung, Merkmale und Funktionen zu

geben, sowie Werte und Werteorientierung näher zu betrachten. Dabei zeigt sich die Heterogenität des Themenbereichs Werte. Der Wertebegriff kann in Abgrenzung zu anderen Begriffen nach Inhalts- Handlungsaspekt betrachtet werden. Wie sich zeigt, stehen Werte nie allein, denn sie sind Bestandteil des Funktionsbereichs Moral, werden fast synonym wie Tugenden verwendet, werden durch Normen zu Handlungsanweisungen konkretisiert, determinieren Einstellungen und Entscheidungen und gewinnen durch Handlungsziele auch Handlungsrelevanz (Oerter, 2007, Exler, 2008, Bilsky, 2005).

Da eine strikte Abgrenzung der Begriffe um Werte mit einer guten Trennschärfe in der vorgestellten theoretischen Literatur meist kaum erfolgt, wird eine exakte Abgrenzung des Wertebegriffs zu anderen Begriffen des Themenbereichs Werte auch in dieser Arbeit nicht durchzuhalten sein⁴. Die Differenzierung der Begriffe ist insofern wichtig, um zum einen die Komplexität des Wertebegriffs darzustellen und sich zum anderen der Zusammenhänge der Begrifflichkeiten bewusst zu werden.

Basierend auf den vorangegangenen Ausführungen muss also davon ausgegangen werden, dass nicht immer explizit der Wertebegriff verwendet wird, sondern Begrifflichkeiten der hier angesprochenen Inhalts- und Handlungsaspekte genutzt werden, um den Wertebegriff zu beschreiben. Trotz der Unschärfe des Wertebegriffs zeichnet sich ab, dass Werte eng mit Handlungen, Einstellungen und Entscheidungen verbunden sind, sie werden also in dieser Arbeit im Sinne Oerters (2007) und Standops (2005) verstanden, dass Werte handlungsleitend sind und dadurch Sinn und Zweck einer Handlung liefern.

Der in dieser Arbeit verwendete Wertebegriff wird nun so verstanden, dass Werte vor allem handlungsrelevant sind. Ein Wert stellt demnach nichts Absolutes dar, sondern benötigt einen Bezug zu einem Sachverhalt. Einen Wert wählen und damit seine Werteorientierung aufzuzeigen, heißt, einem Gegenstand oder Sachverhalt subjektiv zuzustimmen oder anderen Gegenständen und Sachverhalten vorzuziehen. Ein Wert ist eine Art Leitprinzip, der menschliches Urteilen und Handeln beeinflusst. Dabei sind Werte an Personen oder Objekte gebunden. Träger von Werten können sowohl Individuen als auch soziale Systeme, wie Unternehmen, sein. Im weiteren Verlauf soll in beiden Fällen von Werten gesprochen werden.

Nach der Darstellung von Grundannahmen geht es nun um die Darstellung der theoretischen Grundlagen zum Thema Werten aus Sicht unterschiedlicher

⁴ An dieser Stelle soll auf die Arbeit von Rohan (2000) verwiesen werden, die weitere Fragen in Bezug auf den Wertebegriff stellt beispielsweise durch welche sprachliche Form sie charakterisiert sein können und mit welchen Begrifflichkeiten („Value Systems“, „Worldviews“, „Ideologies“) sie vermischt werden (Rohan, 2000).

Positionen. Es soll eine Auswahl aus der Vielfalt der Wertethematik in den unterschiedlichen Positionen vorgestellt werden. Um die Positionen genauer zu betrachten, werden bedeutende Ansätze zur Diskussion um Werte in der Philosophie (Kap. 2.2.1), der Soziologie (Kap. 2.2.2), der Ökonomie (Kap.2.2.3), der Psychologie (Kap. 2.2.4) und der Pädagogik (Kap. 2.2.5) vorgestellt. Die Positionen werden in Kapitel 2.3 zusammengefasst.

2.2 Unterschiedliche Positionen zu Werten

Ziel der nächsten Abschnitte ist es sich mit spezifischen Positionen auseinanderzusetzen, um den Wertebegriff zu betrachten. Wenn man sich mit Werten auseinandersetzt, müssen dazu verschiedene Positionen beachten, um sich über die Komplexität im Bereich Werte klar zu werden, auch da die Diskussion um Werte sonst zu einseitig und nicht umfassend genug ist. So kann zwischen philosophischen, ökonomischen, soziologischen, psychologischen und pädagogischen Ansätzen zu Werten unterschieden werden.

Werte werden in einer Vielzahl von Positionen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet (Munsey, 1980; Lösel & Ott, 2010). Je nach prägend vorherrschendem Menschenbild (Oerter, 2007), kommen unterschiedliche Sichtweisen zu verschiedenen Ergebnissen zur Wertethematik. Es wird der Wertebegriff aus verschiedenen Positionen kurz vorgestellt, auch wenn möglicherweise die vorgestellte Wertediskussion nicht unbedingt vollständig einer der genannten Disziplin zuzuordnen ist, da sich verschiedene Positionen aufeinander beziehen, beispielsweise bei der psychologischen Position und pädagogischen Position.

2.2.1 Philosophische Wurzeln der Wertediskussion

Viele Diskussionen um Werte beruhen auf dem Gedankengut abendländischer Philosophen (Frey et al., 2008). Werte werden als Grundlage der „praktischen Philosophie“ gesehen (Oerter, 2007, S. 556), die sich vor allem den Grundfragen des menschlichen Handelns widmet. Vor philosophischem Hintergrund wurden Diskussionen um Werte in der Antike geführt. Zentrale Frage der Antike war, was ist *das Gute* und wie kann man es umsetzen (Köster, 2010). Werte und die Wertforschung haben demnach schon eine lange Tradition, die bis Sokrates, Platon

und Aristoteles und sicherlich noch weiter zurückreicht (Golonka, 2009). Werte und Tugenden sind der Gegenstand von Ethik und Moral. Eine umfassende Darstellung der Ethik der Antike und deren Zusammenhang mit den großen Denkern ihrer Zeit kann hier jedoch nicht geleistet werden, weshalb an dieser Stelle nur kurz auf wichtige Vertreter im Zusammenhang mit der Wertethematik eingegangen wird. Ethik ist eine Teildisziplin der Philosophie. Bei ihr geht es um das Streben nach Erkenntnis und „das Nachdenken über richtiges Handeln“ (Paschen & Dihsmaier, 2011, S. 222). Ethik reflektiert über Werte und leitet daraus begründbare Regeln und Normen ab, die für ein gelingendes Leben des Einzelnen wie einer Gemeinschaft wünschenswert sind. Die Leitfrage dabei ist: Was soll ich tun?

Im Folgenden wird unterschieden zwischen der Tugendethik, der Pflichtethik, der Nützlichkeithetik und dem Pragmatismus, bei dem der Pluralismus eine besondere Rolle spielt.

Tugendethik. Tugenden spielen bereits in den Anfängen der europäischen Geistesgeschichte eine besondere Rolle, denn sie sind die Grundlage der Ethik der Antike (Fischer, 2003). Das griechische Wort für "Tüchtigkeit" (areté) wird meist mit "Tugend" übersetzt und bezeichnet ursprünglich die Tüchtigkeit in einem allgemeinen und noch gar nicht spezifisch moralischen Sinn (Bollnow, 1958). Im Deutschen kommt die Herkunft des Wortes Tugend nach Bollnow (1958) von Tauglichkeit und Tüchtigkeit zum Ausdruck. Einzelne Tugenden liegen in der Mitte zwischen zwei Extremen, z.B. liegt *Freigiebigkeit* zwischen *Kleinlichkeit* und *Protzerei* oder *Freundlichkeit* zwischen *mürrischem Verhalten* und *Schmeichlerei* (Götzelmann, 2010). Die drei großen Philosophen der Antike Sokrates, Platon und Aristoteles beschäftigten sich mit dem Tugendbegriff.

Sokrates hat keine Schriften verfasst. Seine Lehre ist durch seinen Schüler Platon und dessen umfangreiches hinterlassenes Werk bekannt. Für Sokrates (469 bis 399 v. Chr.) ist der Weg der Selbsterkenntnis der Weg *zum Guten*. Das Gute ist der oberste Wert. Für Sokrates sind Werte Angelegenheit der Vernunft und mit dem tugendhaften Handeln verbunden (Götzelmann, 2010). Tugend ist erlernbar und erkennbar aufgrund einer vernünftigen Einsicht und repräsentativen Wissens. Nur das Wissen garantiert, dass jemand die richtigen Ziele in seinem Leben anstrebt. Eine schlechte Wahl ist das Ergebnis zu geringen Wissens (Boysen, 2009). Gemeinsam ist der philosophischen Position die Interpretation von Werten als Zielgröße des sittlich-moralischen Handelns (Dietzfelbinger, 2007) sowie ihrer Bindung an „das Richtige“. Werte können mit Vernunft erkannt und gelehrt werden.

Platon (427 bis 347 v. Chr.) nannte vier Kardinaltugenden – *Weisheit, Tapferkeit, Gerechtigkeit und Besonnenheit*, die synonymartig zum Begriff der Werte erscheinen. Er forderte für die griechische Staatengemeinschaft als den höchsten zu verwirklichenden (und zugleich staaterhaltenden) Wert die *Gerechtigkeit*, die als Grundwert der *Demokratie* bezeichnet wird (Wickert, 1995, 2005, Köster, 2010). Platon fasst Werte dabei als Ideen auf die, in ontologischem Sinne, die eigentliche Realität darstellen (Oerter, 2007). An Sokrates und Platon schloss Aristoteles an (Götzelmann, 2010).

Für Aristoteles (384 bis 322 v. Chr.) strebt jeder Mensch nach *dem Guten*, weil es ihm *Glückseligkeit* (griech. Eudaimonia) verschafft (Aristoteles, 1989). Bei ihm ist der Mensch immer in das Ganze einer Gemeinschaft (pólis) eingeordnet und muss deshalb sein Handeln zielgerichtet ausrichten (Fischer, 2003).

Im Mittelalter ist die Philosophie in Europa durch die Dominanz der katholischen Kirche beeinflusst (Köster, 2010). In der christlichen Lehre sind vor allem *Glaube, Hoffnung* und *Liebe* tugendhaft (Wickert, 1995). Orientierung bieten christliche Vorbilder, wie der heilige Sankt Martin. Diskussionen über Werte und ethische Fragen können beispielsweise über Gleichnisse geführt werden (Franz, 2010). Die Tugendlehre des Thomas von Aquin (1225- 1274) versucht, Glaubenserfahrungen und antike Ethik zusammenzubringen (Dietzfelbinger, 2007). Nach seiner Lehre lenkt die Vernunft den Willen, da der Mensch aber ein endliches Wesen ist, kann er trotz bester Absichten irren. Dies bedeutet, er muss sich stets an sein Gewissen halten, denn dort wird Gottes Wille offenbart.

Mit dem Übergang zur Neuzeit wurde die von der Kirche vorgegebene Ethik in Frage gestellt. Bei David Hume erfolgt der erste Schritt in Richtung auf eine neue Ethik, durch seine Unterscheidung von "sein" und "sollen" (Boysen, 2009). Er ermöglichte damit die Entwicklung deontologischer Prinzipien, wie sie bei Kant zu finden sind. Kants Ethik der Pflichten wird auch Deontologie genannt (Pfeifer, 2009) und wird als Nächstes vorgestellt.

Pflichtethik. Mit Immanuel Kant (1724 bis 1804) kam eine neue moralische Diskussion auf, geprägt durch den Begriff der reinen Vernunft. Werte sind bei ihm menschliche Konstrukte, die sich aus dem Denken der Menschen ableiten (Oerter, 2007). Kants kategorischer Imperativ besagt, dass sich moralisch richtiges Verhalten dadurch auszeichnet, dass jede andere Person in einer vergleichbaren Situation ebenso handeln sollte (Fischer, 2003).

„Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ (Kant, 1788)

Dass der kategorische Imperativ das wahre oberste Prinzip allen Handelns ist, begründet Kant damit, dass er zu dem kategorischen Imperativ durch eine Begriffsanalyse gelangt, indem er fragt, was allgemein unter Moral und moralischem Handeln zu verstehen ist. Der kategorische Imperativ kann verschieden formuliert werden, wobei es aber in jedem Fall darauf ankommt, seine Allgemeinverbindlichkeit zu betonen. Der Pflichtethik liegt ein Handeln aus Pflicht zugrunde.

Nützlichkeithethik. Als Nützlichkeithethik, besser bekannt unter dem Begriff "Utilitarismus", wird eine Theorie der Ethik bezeichnet, die den Wert sittlichen Handelns vom Nutzen her bestimmt. Die Nützlichkeithethik kann man als Gegenentwurf zu Kants Moraltheorie verstehen. Bei Kants Deontologie ist der oberste Handlungsleitfaden der kategorische Imperativ (Pfeifer, 2007). Nach Mill (1806-1873) kommt es darauf an, andere Menschen so zu behandeln, wie man von ihnen behandelt werden will (Mill & Kühn, 2009). Mit diesem Prinzip lässt sich nach Mill entscheiden, was gute - und damit nützliche - Taten sind (Pfeifer, 2007). Geht man davon aus, dass utilitaristische Handlungsvorschriften immer und unter allen Umständen gelten, so ergibt sich ein "Regelutilitarismus". Nach Mill (1985) zeichnet sich eine moralisch richtige Handlung dadurch aus, dass sie das Glück der größten Anzahl von Menschen maximiert. Danach ist die Handlung die richtige, die die besten Folgen für die Allgemeinheit hat. Ob eine Handlung also moralisch richtig oder falsch ist, bemisst sich an ihren Folgen. Werden die Nützlichkeitsabwägungen aber von den jeweiligen Umständen des Handelns abhängig gemacht, so muss man in jedem Einzelfall prüfen, was moralisch richtig oder falsch ist (extremer oder "Handlungsutilitarismus"; John J.C. Smart).

Die Orientierung der Ethik am Nutzen ist zwar auf den ersten Blick hin plausibel. Aber sie ist fragwürdig, wenn es um Handlungen geht, die auch ohne Berücksichtigung ihrer Folgen als moralisch richtig oder falsch anzusehen sind.

Pragmatismus. Das Praktische und die sinnvolle Ausgestaltung der Alltagswelt sind zentraler Gegenstand des Pragmatismus. Der Pragmatismus gilt als erste eigenständige Richtung der amerikanischen Philosophie (Spree, 2003). Dewey (1859-1952), ein Vertreter des Pragmatismus und ein einflussreicher amerikanischer Philosoph des 20. Jahrhunderts (Joas, 1997) verknüpft Werte mit

Handlung. Wichtig in diesem Zusammenhang ist Deweys pragmatische Lerntheorie. Nach Dewey können kognitive Fähigkeiten und eine wertorientierte Haltung durch „natürliche“ Lernerfahrungen, also durch Erfahrungslernen unter authentischen Bedingungen gefördert werden. Lernende müssen nach Dewey (Faulstich, 2005; Dewey, 1986) also mit Problemen, die gesellschaftlich relevant sind, konfrontiert werden, deren Lösung und Reflexion von Bedeutung für sie ist. Lernen ist immer in eine Kultur eingebettet und verändert sich mit dieser. Es kann also nicht von einem feststehenden Wertekanon ausgegangen werden (Fischer & Gruden, 2010). Dewey wird neben Piaget auch als theoretischer Wegbereiter der konstruktivistischen Pädagogik gesehen, die später nochmals angesprochen wird.

Der Sozialphilosoph Joas (1997) orientiert sich am klassischen Pragmatismus Deweys. Für ihn kommt bei Werten eine stark affektive Dimension ins Spiel, er nimmt eine starke Personenbindung, also Abhängigkeit von Subjekten von Werten an. Nach Joas' Ansicht sind wir „in unserem Leben an bestimmte Werte gebunden (Horster, 2012). Werte gehen nach Joas nicht nur aus positiven wertkonstitutiven Erfahrungen hervor, sondern auch aus der Verarbeitung negativer Erfahrungen. Hans Joas definiert den Unterschied zwischen Werten und Normen. Für ihn sind Werte das „Attraktiv-Motivierende“ und Normen das „Restriktiv Obligatorische“ (Joas, 1997, Horster, 2012).

Interessant an den Ansätzen Deweys und Joas ist vor allem die Verbindung von Werten zu Erfahrungen, Werte weiterzugeben ist in diesem Sinne an Erfahrungslernen gebunden.

Pluralismus und Universalismus. Eine Diskussion von Werten unter philosophischer Perspektive schließt, neben einer weltanschaulichen Diskussion auch die Diskussion in einer pluralistischen, multireligiösen globalen Gesellschaft unter Einbezug der Weltreligionen Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus mit ein. Religion gehört zu den wichtigsten Quellen wertorientierten Lebens und Handelns (Schweitzer, 2006, zitiert nach Franz, 2010) und ist in Artikel 4 des Grundgesetzes als „Freiheit des Glaubens“ verankert. Die Achtung der Freiheit von Religionen und das offene Begegnen in einer multikulturellen und-religiösen Gemeinschaft sind in einer wertoffenen Gesellschaft wichtig. So gewinnen verschiedene Religionen und auch Werte an Bedeutung (Franz, 2010). Konsens besteht darin, dass die Menschheit in einem Wertepluralismus lebt, in der ein allgemeingültiger Wertekodex fehlt (Joas, 2006).

Bezogen auf Werte ist von einer globalen Tendenz der Pluralisierung von Werten auszugehen. Bemühungen universeller Werte erscheinen jedoch sinnvoll (Mokrosch

& Regenbogen, 2009). Franz (2010) führt die Werte *Menschenwürde, Friede, Freiheit, Toleranz, Gerechtigkeit, Gleichheit und Sicherheit* an, die Menschen unterschiedlicher Religionen für sich anstreben. Als Beispiel für Bemühungen zu universellen Werten lässt sich die Erd-Charta nennen, die sich als die grundlegende Ethik für eine nachhaltige Entwicklung als eine Art „Menschenrechtserklärung des 21. Jahrhunderts“ darstellt (<http://erdcharta.de>). Nach Mackenthun (2006) bleibt moralischer Universalismus als ein Mittel zur Weltbefriedung bis auf weiteres jedoch eine Utopie. Doch es gibt einige Bemühungen hierzu. Das „Projekt Weltethos“, das von Küng initiiert und durch die Stiftung Weltethos und dem 2012 an der Universität Tübingen eingerichteten Weltethos-Institut (Global Ethic Institute) umgesetzt wird, versucht einige Grundwerte und Verhaltensmaßstäbe (Ethos) aller Angehörigen einer Kultur bzw. Religion vor Augen zu führen. Es werden gemeinsame elementare ethische Werte, Maßstäbe und Haltungen herausgearbeitet, die in allen großen religiösen und philosophischen Traditionen der Menschheit vorhanden und für ein friedliches Zusammenleben unverzichtbar sind. Dazu ist ein Dialog der Religionen, eine kulturübergreifende Wertebildung, eine ethische und interkulturelle Kompetenz in Wirtschaftsunternehmen und eine in Recht und Ethos verankerte internationale Politik notwendig.

Eine religiöse und weltanschauliche Vielfalt lässt die Orientierung in der Pluralität schwieriger werden, bietet jedoch vor allem aus Sicht der interkulturellen Pädagogik auch die Chance des Kennenlernens unterschiedlicher Glaubensvorstellungen. Zudem soll ein friedliches Zusammenleben in kultureller Vielfalt möglich werden (Franz, 2010).

Philosophisch ausgearbeitete Theorien versuchen zu begründen, warum bestimmte Überzeugungen die richtigen sind und andere nicht. Sie dienen dazu moralische Urteile zu rechtfertigen (Pfeifer, 2007). Diese Begründung kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen. Eine prominente Vorgehensweise besteht darin, ein allgemeines, oberstes Handlungsprinzip zu formulieren und zu begründen. In konkreten Entscheidungssituationen kann man auf dieses zurückgreifen und mit seiner Hilfe erkennen, welche Handlung in dieser Situation moralisch richtig ist (Pfeifer, 2007).

Auch wenn seit Sokrates, Platon und Aristoteles die Frage nach Werten, nach dem guten und richtigen Handeln, die gesamte abendländische Geistesgeschichte prägt (Wildfeuer, 2003), wurden verschiedene Antworten in verschiedenen philosophischen Ansätzen gefunden.

Die vorgestellten philosophischen Positionen können Orientierungen liefern, wie mit Werten umgegangen werden kann und wie diese auf das Handeln bezogen werden können. Tugend- Pflicht- und Nützlichkeithetik, wie auch der Pragmatismus und weitere Ansätze zeigen, wie facettenreich die Auffassungen zu Werten sind und dass es verschiedene Kriterien gibt mit Werten umzugehen.

2.2.2 Ökonomische Positionen

Diese Arbeit fokussiert sich auf den ethischen bzw. moralischen Wert, jedoch sollte der Vollständigkeit halber auch kurz auf die ökonomische Sichtweise zum Begriff des Wert eingegangen werden und nochmals als auf die Abgrenzung hingewiesen werden.

Aus ökonomischer Sicht steht der Wert eines Gutes im Mittelpunkt, es geht sehr stark um den materiellen Wert z.B. eines Produktes. Dabei wird, wie in der Arbeitswertlehre, vom Gebrauchswert gesprochen. Der Gebrauchswert (eines Gutes) und der Wert der Arbeitskraft können unterschiedlich gesehen werden.

Für Marx (1867) ist die menschliche Arbeitskraft wertschöpfend, jedoch nicht Kapital und Boden (Gabler Wirtschaftslexikon, 2014, Arbeitswertlehre). Alle Produktionsmittel haben nur so viel Wert, wie in ihnen Arbeit enthalten ist. Marx versucht die Bewegungsgesetze der kapitalistischen Wirtschaft darzustellen.

Smith (1990) geht davon aus, der Wert einer Sache (Wirtschaftsgutes) sich objektiv bestimmen lässt. Der objektive Gebrauchswert eines Gutes ist demnach seine objektiv messbare Brauchbarkeit oder Verwendbarkeit für einen bestimmten Zweck. Objektive Werttheorien behaupten, das Produkt habe „an sich“ einen Wert. Demgegenüber steht der subjektive Gebrauchswert. Der subjektive Gebrauchswert ist die Nützlichkeit eines Gutes für eine bestimmte Person in einem bestimmten Zeitpunkt, d.h. der Wert eines Produkts wird nach dem Nutzen für den Käufer bestimmt.

In der ökonomischen Position spielen Gebrauchswerte und dem Wert der Arbeitskraft vor allem Entscheidungen eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang soll das theoretische Modell des homo oeconomicus (auch: Homo Öconomicus) aus der Ökonomik betrachtet werden. Es beschreibt den Menschen als wirtschaftlich rational handelndes und denkendes Wesen, das mit jeder Entscheidung versucht, seinen Nutzen zu maximieren (Baurmann, 1996; Suchanek & Kerscher, 2007), was ebenso einen Wert darstellt. Handeln und Entscheiden wird

beim homo oeconomicus dadurch bestimmt, dass aus zur Verfügung stehenden Alternativen eine rein vernunftgeleitete Auswahl zu treffen ist. Die Theorie des homo oeconomicus stellt ein theoretisches Erklärungskonzept dar und betrachtet das wirtschaftliche Handeln sehr einseitig.

Nach Suchanek und Kerscher (2007) wird im wirtschaftlichen Handeln von Akteuren erwartet, nicht nur rational zu kalkulieren, sondern sich einzufügen „[...] in die Werte und Ziele der Organisation bzw. ihrer „Kultur“ und im Zweifel auch mal bereit sind, sich selbst bzw. ihre persönlichen Ziele und Präferenzen hintenanzustellen und ihr Handeln am Wohl der Organisation, oder gar der Gesellschaft, zu orientieren- und es ist hinlänglich empirisch belegbar, dass dies auch geschieht“ (Suchanek & Kerscher, 2007, S.252).

Brodbeck (2012) zeigt, dass in der ökonomischen Position auch das Individuum eine große Rolle spielt, so können Konsumenten in ihre Entscheidungen moralische Werte einbringen; der Erfolg von „faire trade“ Produkten ist ein Beispiel. Auch Anleger haben durchaus aus den Krisen von 2008 gelernt und zeigen ein wachsendes Interesse, ihre Werte in ihre Anlageentscheidungen einzubringen.

Aktuellere Ansichten der ökonomischen Position lassen sich in den praktischen Ansätzen der Unternehmensethik finden, wie im funktionalistischen Ansatz von Homann, dem korrektiven Ansatz von Steinmann und Löhr und der integrativen Wirtschaftsethik von Ulrich, wie auch die Governance Ethik von Wieland. Auf diese wird in Kapitel 3 genauer eingegangen.

Aus ökonomischer Position sind die aktuellen Entwicklungen auf dem globalen Markt kritisch zu sehen. In der gegenwärtigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation scheint es vielen Menschen so, als hätten die Kategorien des Marktes wie Gewinn und Wettbewerb absoluten Vorrang vor dem Menschen zu haben, als sei das Ökonomische das beherrschende Prinzip aller gesellschaftlichen Prozesse. Die Frage der ökonomischen Position ist, warum Werte gerade in Krisenzeiten einen Aufschwung erleben, obwohl sie eigentlich ständiger Begleiter im Alltag (O'Reilly & Chatman 1996) sind, steht eng mit dem Ruf nach besseren Regeln (Paschen & Dihsmeier, 2011) in Konfliktsituationen im Zusammenhang. Der Appell an Werte ist die Reaktion auf Krisen und Konflikte, um den sozialen Zusammenhalt sicherzustellen (Scherr, 2006; Pech, 2008) und verbindliche Orientierungen zu schaffen (von Hentig, 1999). Nicht zu unrecht wird seit der Finanzkrise von 2007 (Sub prime Krise)⁵ vermehrt die Frage gestellt, ob

⁵ Die Finanzkrise von 2007 wird auch als Subprimekrise oder US Immobilienkrise bezeichnet. Sie ist eine Bankenkrise die sich aus der Folge eines spekulativ aufgeblähten Wirtschaftswachstums und

Werte gerade in Mode sind (Green, 2010; Bucksteeg, 2010; Rohrhirsch, 2009). Kennzeichnend für diese Krise ist vor allem der Vertrauensverlust in das gesamte Bankensystem (Farmer & Mestel, 2011). In Zusammenhang mit der Finanzkrise lässt sich nach Maring (2011) u.a. die Frage nach „der Verantwortung für relevante Entscheidungen, Entwicklungen und Folgen, der Verteilungsgerechtigkeit und allgemein gar die Systemfrage nach einer gerechten, nachhaltigen Wirtschaftsordnung“ (Maring, 2011, S.115) erörtern. Eine vermehrte öffentliche Wertedebatte scheint zunächst eine Antwort auf die offensichtlichen Missstände zu geben. Es wird sich viel auf normative Mittel, wie Leitbilder oder Codes of Conduct berufen (Schwartz, 2005; Trevino & Nelson, 2010). Viele Unternehmen verweisen auf ihren Webseiten ganz offensichtlich auf ihre Unternehmenswerte und deren hohen Stellenwert für die Unternehmensführung, interne Handlungen und externe Beziehungen. Dabei sind es gerade Werte wie *Respekt*, *Leistung*, *Verantwortung* oder *Vertrauen*, die sich in den Unternehmensleitbildern wiederfinden.

Vor allem im Unternehmenskontext werden Werte als Normen (Gebote, Verbote) herangezogen, die nach Weibler (2008) sanktionsfähige Richtlinien für Erwartungen anderer an das Individuum dienen. Unternehmen sind aus Gründen der Steuerung des Verhaltens der Mitglieder des Unternehmens von sich aus bemüht, den Unternehmenszielen dienliche Werte zu vermitteln (Weibler, 2008).

Da diese Position zu Werten zentral in dieser Arbeit ist, werden Aspekte zu Werten im Wirtschaftsleben unter den Kapiteln der Unternehmensethik (Kap. 3.1) und Unternehmenskultur (Kap. 3.2) nochmals genauer betrachtet.

2.2.3 Soziologische Positionen

Werte werden aus soziologischer Position als gesellschaftliche Phänomene verstanden, die das menschliche Handeln bestimmen und die Gesellschaft zusammenhalten. Insgesamt richtet sich das Interesse der soziologischen Positionen zu Werten auf die kollektive Werteentwicklung und den Wertewandel von Gruppen, Gesellschaften und Kulturkreisen. In allen Gesellschaften kann man eine Orientierung an Werten beobachten (Frey & Graupman, 2011). Gesellschaftliche Werte sind die Grundlage sozialer Normen (Standop, 2005).

dem Platzen der US Immobilienblase entwickelte. Dies führte zu Verlusten und Insolvenzen der Finanzbranche, wie auch Konkursen anderer Unternehmen (z.B. General motors).

In der Soziologie ist die Wechselbeziehung zwischen sozialen und psychischen Systemen als Coleman'sche Badewanne bekannt: Merkmale großer sozialer Systeme, wie Gesellschaften, haben einen Einfluss auf Merkmal kleinerer sozialer Systeme, wie Familien und auf Individuen (Gollan & Witte, 2012).

Nach Weibler (2008) übernimmt der Einzelne im Rahmen seiner Sozialisation gesellschaftliche Werte für die Herausbildung seiner Persönlichkeit, bereichert und modifiziert sie aufgrund eigener Erfahrungen oder integriert andere durch neue Sozialisationskontexte. Werte stellen in ihrer Funktion demnach einen übergeordneten Minimalkonsens innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft dar. Sie sind bewusste oder unbewusste Vorstellungen einer Gesellschaft über Erstrebenswertes (Abels, 2009).

Werte sozialer Systeme sind die verteilten aggregierten Werthaltungen der Individuen, welche zum jeweiligen System gehören (Gollan & Witte, 2012). Dem soziologischen Konzept der Werte ist mit den anderen Positionen gemeinsam, dass Werte in Hinblick auf soziale Systeme, die Funktion der Orientierung und Integration besitzen. Dieses Argument berechtigt nach von Groddeck (2011) insbesondere Organisationen, Werte zu instrumentalisieren.

Bedeutende soziologische Positionen stammen von Inglehart (1977, 2008) und Klages (1984, 2011). Interessant ist zudem die in den 80er Jahren entwickelte sozial-philosophische Lehre des Kommunitarismus.

Ingleharts Materialismus und Postmaterialismus. Inglehart (1977) beschreibt in seinem Aufsatz „The silent revolution- changing values and political styles among Western publics“ einen langsamen, aber stetigen Wertewandel. So unterscheidet Inglehart (1977, 2008) zwei Werte-Pole: Materialismus und Postmaterialismus. Die Gruppe um Inglehart vertritt die Ansicht, dass das Bedürfnis nach materiellen Werten (Sicherheit, Versorgung) in einer Gesellschaft mit dem Anwachsen ökonomischen Wohlstands abnimmt, der Wunsch nach postmateriellen Werten (Selbstverwirklichung oder- entfaltung) wird also dann wichtig werden, wenn materielle Bedürfnisse, wie Versorgung und Sicherheit befriedigt sind (Abramson & Inglehart, 1995). Nach Inglehart (2008) findet seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Hinwendung zu materiellen Werten in Ländern mit niedrigerem Einkommen und eine Hinwendung zu postmateriellen Werten in Ländern, die in Wohlstand und Sicherheit leben statt, wie er anhand zahlreicher Ergebnisse im Rahmen des „World Value Survey“ (WVS) unterstreicht. Der WVS-Fragebogen besteht aus etwa 250 Fragen, die auf der entsprechenden Homepage abgerufen werden können (www.worldvaluesurvey.org) und misst, was den Menschen wichtig

ist, welche Bedürfnisse sie haben und was ihr Leben am meisten bestimmt. Zwischen 2010 und 2014 läuft nun eine weltweit angelegte weitere Umfragewelle, die dazu dient, die soziokulturellen, moralischen, religiösen und politischen Werte verschiedener Kulturen zu ermitteln. Einige Variablen des WVS wurden zu zwei Dimensionen von kultureller Variation zusammengefasst (bekannt als „traditionelle Werte vs. säkular-rationale Werte“ und „Überlebenswerte vs. Selbstentfaltungswerte“) und auf dieser Grundlage beruhend, konnten die Länder in bestimmte kulturelle Regionen abgebildet werden. Ergebnisse zeigen, dass es für arme Länder einen starken Zusammenhang zwischen Einkommen und Lebenszufriedenheit gibt.

Der Vielzahl der von Inglehart veröffentlichten Befunde kann in dieser Arbeit auch nicht annähernd Rechnung getragen werden. Inglehart (2008) ist es aufgrund des Zugangs zu Vergleichsdaten vieler anderer Länder möglich, Zusammenhänge zwischen Ländern zu analysieren. Ingleharts Ansatz der zwei Dimensionen von kultureller Variation ist umstritten und wurde vielfach kritisiert, beispielsweise warum er die Methodik der Rangordnungstechnik in der Abfrage der Werte gegenüber einem Rating Verfahren vorzog (Bauer-Kaase & Kaase, 1998). Kritisiert wurde er unter anderem auch vom deutschen Soziologen Klages.

Kritik an Ingleharts Ansatz bezieht sich vor allem auf seine Annahme eines dichotomen Menschenbildes, sowie die Vorstellung eines eindimensionalen Werteraumes. Andere Ansätze gehen von einer Mehrdimensionalität aus und konstatieren eine Wertesynthese. Trotz einiger Kritikpunkte ist nicht von der Hand zu weisen, dass Ingleharts umfangreiche Datenerhebung als Basis für weitere Forschung dient. Zudem bietet Inglehart eine deskriptive Theorie zur Einordnung von Werten, die für die vorliegende Arbeit interessant erscheint, um Werte eines Unternehmens einzuordnen.

Klages Wertedimensionen. In einem Interview für die Zeitschrift Wissenswert⁶ (2011) betont Klages (2011), dass Werte- und Wertewandelsforschung Entwicklungen auf der „Makroebene“ gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen und auf der „Mikroebene“ des individuellen Personensystems stattfindet. Wenn man Werte bei den Entwicklungen in der Gegenwartsgesellschaft miteinbezieht, kann man feststellen, warum sich Menschen unter bestimmten

⁶ Arbeitsbereich Sozialpsychologie, Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Dr. Erich H. Witte, abrufbar unter http://www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/fb16/wissenswert_/wissenswert_2011_01.pdf /zuletzt abgerufen am 01.08.2013)

Bedingungen auf eine bestimmte Weise verhalten. Klages, Hippler und Herbert (1992) gehen nicht davon aus, dass postmaterialistische Werte materialistische verdrängen würden. Klages entwirft einen Werteraum, in dem es zu verschiedenen Wertesynthesen, das heißt zur Vereinigung auch gegensätzlich erscheinender Werte, kommen kann (Lösel & Ott, 2010). Nach Klages und Gensicke (2006) gibt es drei Wertedimensionen, die „Pflicht- und Akzeptanzwerte“, „Idealistische und Engagementwerte“ und die Dimension des „Hedonismus und Materialismus“ seit Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Auf Basis dieser Dimensionen werden fünf Wertetypen über drei Messzeitpunkte (1987,1993, 1999) beschrieben (Oerter, 2007). Hier gibt es die *Ordnungsliebenden Konventionalisten*, die sich stark an den Pflicht- und Akzeptanzwerten orientieren und die *Nonkonformen Idealisten*, die sich an den Selbstentfaltungswerten orientieren. In „sehr grober Annäherung“ ähneln diese Typen Ingleharts Ansatz (Klages & Gensicke, 2006, S.343). Hinzukommen nach Klages (2011) weitere Mischtypen, die sich entweder nicht an den Wertetypen orientieren (*Perspektivenlose Resignierte*) oder an beiden (*Aktive Realisten* und *Hedonistische Materialisten*). Für Klages ist der Wertewandel grundsätzlich richtungsoffen, gegensätzlich erscheinende Werte zeigen eher den Trend zur Wertesynthese (Klages & Gensicke, 2006). Bei der Wertesynthese geht es darum, dass es eine große Gruppe von Menschen gibt, „bei denen die „älteren“ Pflicht- und Akzeptanzwerte, die sich eher auf dem Rückzug befinden, und die eher im Vordringen befindlichen „neueren“ Selbstentfaltungswerte, die oberflächlich betrachtet dazu tendieren, sich an ihre Stelle zu setzen, gleichermaßen stark ausgeprägt sind.“ (Klages im Interview mit Wissenswert, 2011). Frey und Graupmann (2011) führen aus, dass in westlichen Gesellschaften ein Wertewandel beobachten lässt. Dieser Wertewandel geht weg von „Pflicht- und Akzeptanzwerten“ (Klages & Gensicke, 2006) hin zu „Selbstentfaltungswerten“, wie Individualismus und Autonomie.

In den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts gab es eine verstärkte Diskussion um Werte, nicht zuletzt ebenso aufgrund des „proklamierten „Wertewandels“ (Gudjons, 2006, S. 190) oder „Werteverfalls“ (Lay & Posé, 2006). Nach Kruijff und Winkler, (2010) konstatieren aktuelle Wertestudien keinesfalls einen Werteverfall, sondern insbesondere bei Jugendlichen eine bemerkenswerte Konstanz der für besonders wichtig gehaltenen Werte und moralischen Überzeugungen. Dass trotzdem der Eindruck eines Werteverfalls entsteht, hängt nach Nunner-Winkler (2009) eben genau damit zusammen, dass wir uns im Übergang zwischen traditionellen und modernen Moralvorstellungen befinden, der auch mit einer Veränderung der Motivationsstruktur verbunden ist. Bartscher und Huber (2007) zeigen, dass sich laut der Shell Studie (2002) die Trennung der

genannten Wertedimensionen nach Klages bei jungen Menschen nicht mehr vollzieht. Hier zeigt sich ein eher pragmatischer Umgang mit Werten: „Die Jugendlichen sind somit Trendsetter eines individuellen Wertkonzeptes, das Werte vor allem vom persönlichen Nutzenkalkül her beurteilt“ (Deutsche Shell, 2002, S.158f zitiert nach Bartscher & Huber, 2007).

Verantwortungsgesellschaft. Neben Inglehart und Klages beschäftigt sich die kommunitaristische Bewegung soziologisch mit Werten. Sie will eine gesellschaftsweite Diskussion über das Verhältnis von Rechten und Pflichten jedes Einzelnen stimulieren, im Sinne der Idee einer "Verantwortungsgesellschaft" (Etzioni, 1997). Dazu gehört, wie eine „gute“ Gesellschaft auszusehen habe, wobei sich der Zusammenhalt der Gesellschaft auf ein gemeinsam definiertes und geteiltes Wertesystem stützt. Eine Gesellschaft braucht demnach Werte, die von den Gesellschaftsmitgliedern gemeinsam geteilt werden und denen sie sich verpflichtet fühlen können, motiviert dadurch, Verantwortung zu übernehmen. Der amerikanische Soziologe Etzioni gilt als wichtigster Vertreter dieser sozialphilosophische Denkschule, bekannt unter dem Namen „Kommunitarismus“. Der Kommunitarismus will eine Veränderung auf sozialer, politischer und wirtschaftlicher Ebene unter anderem durch Bildung erreichen. Dabei ist es wichtig, dass die Mehrzahl der gesellschaftlichen Mitglieder sich „[...] *einer Reihe von Grundwerten verpflichtet fühlt*, und entsprechend dieser Werte auch zumeist verhält; nicht, weil sie dazu genötigt werden, ihnen zu entsprechen, sondern weil sie von diesen Werten überzeugt sind (Etzioni, 1997, S.37). Für die Kommunitaristen ist die Gesellschaft, in der eine kollektive Wertestruktur besteht, sinnstiftend.

Im Zentrum der soziologischen Werteforschung steht die Beschreibung und Typologie von Wertemustern, deren Veränderung im Zeitvergleich, wie auch die Veränderung in einem Kollektiv (Golonka, 2009). Sie sind also gesellschaftliche Vorgaben. Als wichtigste Voraussetzung gilt ein gemeinschaftliches Einvernehmen auf Grundwerte (Etzioni, 1997). Die soziologische Position erweitern das Verständnis von Werten durch eine gesellschaftliche Sicht. Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die soziologische Position Werte in der Gesellschaft untersucht, um hier den Versuch der Beschreibung vom Wandel von Werten (Inglehart, 1977) oder auch einer Einteilung in der Gesellschaft (Klages & Gensicke, 2006) vor zu nehmen.

Inglehart zeigt zwei Werte-Pole auf, den Materialismus und den Postmaterialismus. Er nimmt seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Hinwendung zu materiellen Werten in Ländern mit niedrigerem Einkommen und eine Hinwendung zu postmateriellen Werten in Ländern, die in Wohlstand und Sicherheit leben, an (Abramson & Inglehart, 1995).

Klages und Gensicke (2006) hingegen beschrieben drei Wertedimensionen, die „Pflicht- und Akzeptanzwerte“, „Idealistische und Engagementwerte“ und die Dimension des „Hedonismus und Materialismus“, die Sie fünf Wertetypen zuteilen.

Etzioni (1997) postuliert eine Verantwortungsgesellschaft, in der die Mehrzahl der gesellschaftlichen Mitglieder sich Grundwerten verpflichtet fühlt, und entsprechend dieser Werte auch verhält.

Werte beschreiben, welche Prinzipien und Ziele in sozialen Systemen als wünschenswert erachtet werden. Werte werden also mehr oder weniger sozial geteilt. Damit können Unterschiede in den Werten verschiedener Systeme, beispielsweise zwischen zwei Ländern oder Kulturen, untersucht werden. Gollan und Witte (2012) ziehen hieraus einen Schluss, indem sie behaupten, Werteforschung auf der Makro-Ebene der Soziologie kann anschlussfähig werden auf der mikrosystemischen und der individualsystemischen Ebene der Psychologie und umgekehrt. Somit sensibilisiert die soziologische Sicht auch für den Umgang mit Werten im Unternehmen.

Im Gegensatz zur soziologischen Position untersucht die im nächsten Abschnitt vorgestellte psychologische Position Werte als individuelle Präferenzen für allgemeine Leitprinzipien, die eine Person in ihrem Leben für wichtig erachtet.

2.2.4 Psychologische Positionen

Die psychologische Werteforschung ist geprägt davon, was Individuen für wertvoll halten (Oerter, 2007). Heute werden in nahezu jeder Disziplin der Psychologie (z.B. Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie) Werte zum Thema, wenngleich sie meist nicht einen als selbstständig anzusehenden Sachverhalt darstellen. Oft hängen Werte mit Forschungen, beispielsweise zu Interesse (Krapp, 1993), Einstellungen (Oerter, 2007), Moralentwicklung (Piaget, 2004), Motivation (Deci & Ryan, 1993) oder Modellernen (Bandura, 1977) zusammen.

Anfang der dreißiger Jahre des 20sten Jahrhunderts entwickelten Allport, Vernon und Lindzey (1960) ein Instrument zur Erfassung von Präferenzurteilen für sechs Wertebereiche des Theoretischen, Ästhetischen, Sozialen, Politischen, Religiösen und Ökonomischen (Bilsky, 2005), welches als Study of Values international stark verbreitet wurde.

Laut von Rosenstiel und Nerdinger (2000) ist vor allem seit den 1970er Jahren in der Psychologie ein wahrer Forschungsboom zum Themenbereich Werte zu erkennen. Gründe dafür seien gesellschaftliche Prozesse, die in dieser Zeit das Interesse an Werten stärken. Nach von Rosenstiel und Nerdinger (2000) zählen dazu der Ölpreisschock, ökologische Fehlentwicklungen oder die Bedrohung durch zunehmende technologische Entwicklungen. Rosenstiel und Nerdinger (2000) verweisen auf das wachsende Forschungsinteresse in den 1970ern. So legte Scholl-Schaaf (1975) ein „Plädoyer für die (Wieder-)Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie“ vor, Kmiecziak (1976) wie auch der Amerikaner Inglehart (1977) versuchten in dieser Zeit zu belegen, dass sich ein tiefgreifender Wandel der Werte vollzogen habe.

Allgemein gelten Kluckhohn (1951), Rokeach (1973) und Schwartz (1996) als einflussreiche Vertreter der psychologischen Werteforschung. Werte werden hier unter einer Präferenzperspektive gesehen, bei dem das Individuum der Wertträger ist. Werte sind somit Bestandteil der Persönlichkeit (Oerter, 2007). Rokeach (1973) hält Werte für überdauernde Überzeugungen. Über Sozialisierung erworbene Werte sind dabei gekennzeichnet durch Dauerhaftigkeit und Stabilität, sowie ihren Einfluss auf Einstellungen und Handlungen (Graumann & Willig, 1983; Nerdinger & Spieß, 1992; Six & Felfe, 2004).

Im Folgenden wird nun auf die Entwicklungspsychologen Piaget und Kohlberg sowie die Sozialpsychologen Rokeach und Schwartz eingegangen. Anhand der Studien von Greene und Haidt (2002) soll auch eine Position aus den Neurowissenschaften vorgestellt werden.

Entwicklungspsychologie

Wegen seiner Untersuchungen zur Entwicklung des logischen Denkens und des moralischen Urteils bei Kindern wird Piaget als der Pionier der kognitiven Theorien der Moralentwicklung angesehen. Nach Piaget (2004) durchschreitet der Mensch verschiedene Stufen der moralischen Entwicklung. Nach Piagets Annahme hat das moralische Verhalten, wie jedes andere Verhalten, einen affektiven und einen kognitiven Aspekt. Die kognitive Entwicklung erfolgt durch einen Aufbau

kognitiver Strukturen, der aus dem Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation entsteht. Passt der Mensch sich an seine Umwelt an, organisiert er sich selbst (Akkommodation) und schafft so erst die notwendige Fähigkeit, umgekehrt die Umwelt zu strukturieren (Assimilation). Weiterentwicklung ist nach der Auffassung Piagets nur dann möglich, wenn Assimilation und Akkommodation in einer gegenseitigen Wechselwirkung stehen, sie also komplementär sind.

Piaget (2004) unterscheidet im Entwicklungsprozess zwei idealtypische Formen der Moral. Die erste Form, die kindliche Moral, wird bei ihm als egozentrisch, heteronom und subjektiv gekennzeichnet. Demgegenüber steht die zweite Form der Moral des Heranwachsenden, beruhend auf der Fähigkeit zur wechselseitigen Übernahme von Perspektiven. Der kindliche Egozentrismus wird überwunden und durch die Norm der Reziprozität ersetzt (Keller, 2005). Anhand des kindlichen Spiels mit Murmeln untersuchte Piaget die Moralentwicklung. Für seine Forschungen befragte er Kinder zur Anwendung und zum Bewusstsein von Spielregeln. Piaget konzentrierte sich bei seinen Untersuchungen zur Moralentwicklung vor allem darauf, ob die Regeln eines bestehenden Systems von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen anerkannt wurden. Ihm ging es darum herauszufinden, ob die Kinder bestehende Regeln beachteten, hinterfragten und ob sie sich überhaupt der Bedeutung von Regeln bewusst waren (Mietzel, 2002). Nach Piaget erfolgt die moralische Entwicklung in drei Stadien, Stadium der *heteronomen Moral*, die *Phase des Übergangs* und das *Stadium der autonomen Moral* (Keller, 2005, Piaget, 2004). Dabei entwickelt sich ein Kind vom einfachen moralischen Realismus im Kleinkindalter über die fremdbestimmte Moral im Vor- und Volksschulalter bis hin zur selbstbestimmten Moral im Grundschulalter.

Beeinflusst von den Forschungen Piagets hat der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg (1927-1987) sein Stufenmodell der moralischen Entwicklung konzipiert (Edelstein & Oser, 2001, Keller, 2005) indem er die kognitive Moralthorie Piagets aufgegriffen und weiterentwickelt hat. 1955 begann Kohlberg, angeregt unter anderem durch Dewey und Piaget, mit der Arbeit an seiner Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens. Ausgehend von Piagets Stufenkonzeption versucht er die Struktur des moralischen Urteils zu definieren und methodologisch zu erfassen. Konzeptionell auf Jean Piagets Entwicklungsmodell der kognitiven Entwicklung aufbauend postuliert Kohlberg ein differenziertes Stufenmodell mit drei Hauptebenen und sechs Stufen moralischen Urteilens (Keller, 2005). Bei dieser Einteilung in Stufen kommt es vor allem auf die Begründung einer Entscheidung an.

Kohlberg (1997) definiert moralische Urteilsfähigkeit als die Fähigkeit, das eigene Denken an moralischen Idealen oder Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln. Er entwickelte eine standardisierte Methode zur Ermittlung moralischer Urteilsfähigkeit, das Moral Judgment Interview (MJI) von Kohlberg und Colby (1987)⁷. In ihm wird eine Person zuerst mit bestimmten moralischen Dilemmas konfrontiert und dann durch ein offenes Interview veranlasst, ihre moralischen Normen, Prinzipien oder Motive zur Begründung unterschiedlicher moralischer Handlungen anzuführen (Lempert, 2004). Die Antworten werden nach einem Auswertungsmanual- Standard Issue Scoring Manual- mit vorgegebenen Musterurteilen verglichen und in die entsprechende Stufe eingeordnet. Kohlberg konzipiert auf dieser Basis sein Stufenmodell der moralischen Entwicklung (Colby, Kohlberg, Gibbs, Lieberman, Fischer & Saltzstein, 1983).

Für seine Arbeit verwendete Kohlberg Dilemma-Geschichten. Die von Kohlberg genutzte Methode der Dilemma-Diskussion besteht in der Debatte um Konfliktsituationen, in denen zwei oder mehrere moralische Prinzipien, Werte oder Gefühle miteinander konkurrieren. Kohlberg legte für sein differenziertes Stufenmodell Kindern und Jugendlichen eine Reihe von hypothetischen moralischen Konfliktsituationen vor und ordnete die Reaktionen den einzelnen Stufen bzw. Ebenen zu (Nunner- Winkler, 2009). Die berühmteste Konfliktsituation ist das Heinz Dilemma (Kohlberg, 1997; Oser, 2001), bei dem es darum geht, ob man ein teures Medikament stehlen darf, um den Tod seiner eigenen Frau abzuwenden.

Das Stufenmodell mit drei Hauptebenen und sechs Stufen moralischen Urteilens unterteilt sich wie folgt: Die *vorkonventionelle Ebene* zeichnet sich durch Orientierung an Gehorsam, an Belohnung und Strafe aus. Dinge werden getan, um nicht bestraft zu werden. Bei der *konventionellen Ebene* (Moral der konventionellen Rollenkonformität) steht die Beachtung von gesellschaftlich definierten Regeln des Zusammenlebens im Vordergrund. Die *postkonventionelle Ebene* stellt die Orientierung an moralischen Prinzipien, an denen sich auch die Regeln der Gemeinschaft messen lassen müssen, dar. Sie orientiert sich an individuellen Gewissensprinzipien. Die Regeln der eigenen Gemeinschaft werden so kritisierbar.

⁷ Neben dem MJI gibt es weitere Instrumente, die als Versuch einer standardisierten Methode zur Ermittlung moralischer Urteilsfähigkeit gelten, sind nach Lempert (2004) der Fragebogen zur Sociomoral Reflection (SRM) von Gibbs und Widaman (1982), der Defining Issue-Test (DIT) von James Rest (1972) und der Moralische-Urteil-Test (MUT) nach Georg Lind.

Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung wurden oft kritisiert, vor allem, dass sie nicht genügend zwischen moralischen Urteilen und moralischem Handeln (Montada, 2002) unterscheiden. Dennoch haben sich Vorstellungen einer Moralerziehung als brauchbar für die Förderung von Werten erwiesen. Wenn man der Theorie Kohlbergs folgt, muss sich das pädagogische Bemühen Werte zu vermitteln, vor allem im sozialen Dialog wiederfinden lassen, z.B. in Diskussionen um ein moralisches Dilemma (Lind, 2011).

Neben dem moralischen Urteilen und moralischem Handeln gibt es auch eine Diskussion um moralische Motivation. Der Frage nach der moralischen Motivation, sich gut oder schlecht zu verhalten, gehen Heinrichs, Oser und Lovat (2013) nach. Sie beurteilen in ihrem Handbook of Moral Motivation die Frage nach der Motivation, um das Gute zu tun und das Böse zu verhindern. Dazu gehen sie zunächst auf die Forschungstradition zu Motivation im Allgemeinen (Attributionstheorie, Selbstbestimmungstheorie, etc.), wie auch auf moralisches Urteilen und Handeln ein.

Moralische Motivation (Heinrichs et al., 2013) ist im Zusammenhang mit dem individuellen Prozess der Aneignung von Werten zu sehen. Es kann von einem komplexen Aneignungsprozess ausgegangen werden (Scherr 2006). Nunner-Winkler (2009, 2007) gibt einen Überblick über moralisches Lernen in Kindheit und Adoleszenz. Dazu untersuchte sie in einer Längsschnittstudie (LOGIK) mit einer repräsentativen Stichprobe von anfänglich 200 Kindern im Alter von 4 bis 22 Jahren deren moralische Entwicklung (Nunner-Winkler, 2008). In altersangepassten Bildgeschichten wurden moralische Überschreitungen vorgestellt, z.B. die Süßigkeiten/das Spielzeug eines anderen Kindes zu entwenden. Schon früh kennen Kinder die betreffenden Normen. Beispielsweise wissen 98 Prozent der 4-jährigen, dass man nicht stehlen darf (Nunner-Winkler, 2009). Dies bedeutet, dass der Mensch bereits früh ein Wissen zur Geltung einfach moralischer Normen hat, was jedoch nicht heißt, dass er auch danach handelt (Franz, 2010). Nunner-Winkler (2009, 2007), unterscheidet zwischen zwei Dimensionen der Moral, die sie auf Kinder bezieht: moralisches Wissen und moralische Motivation.

1. *Moralisches Wissen* erwerben Kinder durch Inhaltslernen. Regeln werden durch direkten Unterweisungen oder Interaktionserfahrungen gelernt (Nunner-Winkler 2009).
2. *Moralische Motivation* hingegen bedeutet, dass man das Rechte um seiner selbst willen tun will, was von Kindern unterschiedlich schnell in einem unabhängigen Lernprozess und durch soziale Erfahrungen erlernt wird. Jüngere Kinder sind aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes noch

nicht fähig, Werte in ihrer Abstraktheit zu verstehen, können aber werthaltiges Verhalten ihrer Bezugspersonen nachahmen. Zur Entwicklung einer moralischen Motivation bedarf es der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, sowie der Konsistenz der Werte im sozialen Umfeld von Kindern (Franz, 2010).

Bei Erwachsenen, wie bei Kindern und Jugendlichen lässt sich vor allem die moralische Motivation schwer zielgerichtet fördern (Gisbertz, Kruij & Tolksdorf, 2010).

Nunner-Winkler (2007) geht davon aus, dass die Entwicklung eines moralischen Selbst kognitive und motivationale Voraussetzungen hat (Franz, 2010). Studien zur immigrationsbedingten Veränderung von Werten zeigen, dass ein lebenslang andauernder Prozess der Wertebildung und -differenzierung anzunehmen ist. Der Erwerb formal operationaler Denkfähigkeiten in der Adoleszenz erlaubt zunehmend angemessenere moralische Urteilsbildung (Nunner-Winkler, 2009). So lässt sich daraus folgern, dass es in der Adoleszenz Gelegenheiten für die Auseinandersetzung mit Werten braucht, um Werte zu stärken. Es geht also um den Aufbau von Kompetenzen in der Wertethematik. Dies kann durch die Auseinandersetzung mit Dilemma-Situationen geschehen, wie in Kapitel 4 erläutert wird. Jedes Dilemma beruht auf einer Konfliktsituation zwischen ein oder mehreren Werten (Pfeifer, 2009).

In diesen entwicklungspsychologischen Ansätzen werden erste Auseinandersetzung zur Wertebildung deutlich, wie die Auseinandersetzung mit Dilemmata.

Sozialpsychologische Ansätze

Rokeach (1960) definiert Werte als andauernde Überzeugungen, die bestimmen, ob eine Entscheidungsmöglichkeit oder ein Handlungsziel als wünschenswert oder nicht beurteilt wird. Aus Sicht Rokeachs sind Werte ideale, abstrakte und situationsunabhängige Ziele einer Person. Diese werden unterschieden in *terminale Werte*, die diese Ziele charakterisieren und *instrumentelle Werte*, die Handlungsanweisungen zur Erreichung dieser Ziele geben (Kunze, 2008). Mit dem Rokeach Value Survey (RVS) entwickelte Rokeach (1973) auch ein Instrument zur Messung dieser *terminalen* und *instrumentellen Werte* bestehend aus zwei Gruppen von Werten, die jeweils 18 individuelle Wertkategorien enthalten (Oerter, 2007) und damit eine relativ geringe Anzahl an Werten darstellt (Seel, 2000). Werte werden beim Rokeach Value Survey (RVS) mittels Rangordnung erfasst, der

persönlich als wichtigste empfundene Wert steht dabei ganz oben auf der Liste. Damit versucht der RVS Werte in eine hierarchische Struktur zu bringen.

Zu den terminalen Werten zählen ein angenehmes Leben, ein aufregendes Leben, das Gefühl, etwas erreicht zu haben, Gleichheit, Sicherheit für die Familie, eine friedliche und schöne Welt, Freiheit, Glück, innere Harmonie, Reife Liebe, staatliche Sicherheit, Genuss, Erlösung, Selbstachtung, Gesellschaftliche Anerkennung, wahre Freundschaft und Weisheit.

Zu den instrumentellen Werten zählen Ehrgeiz, Toleranz, fähig, munter, sauber, mutig, nachsichtig, hilfreich, ehrlich, fantasievoll, unabhängig, intellektuell, logisch, liebevoll, gehorsam, höflich, verantwortlich und beherrscht sein. (Übersetzung nach Oerter, 2007).

Terminale und *instrumentelle Werte* hängen insofern zusammen, als dass instrumentelle Werte zu terminalen Werten führen können. Ein terminaler Wert kann in instrumentellen, wie auch anderen terminalen Werten begründet sein.

Bedeutsam bei Rokeach ist die Annahme von Zielen, denn Ziele sind mit Handlungen verknüpft, die als der Zielerreichung dienlich angesehen werden. Rokeach Arbeiten sind nach Lisbach (1999) davon getragen, dass Werte ein Kernkonzept über alle Sozialwissenschaften hinweg sind. Sein Instrumentarium, der Rokeach Value Survey, ist deshalb bedeutend, da es als bewährte Operationalisierung von Werten gilt (Lisbach, 1999). Kritik muss jedoch daran geübt werden, dass Rokeach keine universelle Wertetaxonomie vorlegte (Graumann & Willig, 1986) und mit einer festen Anzahl an Werten arbeitet (Lisbach, 1999). Kritisch zu sehen ist auch die relativ beliebige Auswahl an Werten (Asendorpf, 2005).

Auch Schwartz arbeitet mit einer festgelegten Anzahl an Werten, die allen Menschen gemeinsam sein sollen. Die hierarchische Struktur der Werte unterscheidet die Annahme Rokeachs (1973) von der Annahme Schwartzs (2006).

Nach Schwartz (2006) können Werte Konzepte oder Überzeugungen sein, die wünschenswerte Zielzustände betreffen und relativ stabil sind. Die Theorie von Schwartz besagt auch, dass Werte ein motivationales Konstrukt sind (Bardi & Schwartz, 2003). Jedes Individuum hat mehrere Werte, die sich in ihrer Wichtigkeit unterscheiden. Bestimmte Werte sind ähnlicher als andere (Fischer & Schwartz, 2011), so dass sich verschiedene Wertekategorien oder auch Wertetypen ergeben. In der psychologischen Werteforschung ist das unter anderem als Circumplex - Modell bezeichnete Modell eines der maßgebenden. Dem Modell zufolge lassen

sich alle vorstellbaren Werthaltungen nach ihren motivationalen Zielen in zehn Kategorien, die sogenannten Wertetypen, einordnen: *Macht, Leistung, Hedonismus, Stimulation, Selbstbestimmung, Universalismus, Güte oder Wohlwollen, Tradition, Konformität und Sicherheit*. Schwartz postuliert diese zehn Wertetypen, welchen jeweils unterschiedliche motivationale Ziele zugrunde liegen und durch spezifische Einzelwerte repräsentiert werden. Schwartz Theorie versucht, die Beziehungen zwischen den einzelnen Wertetypen erklären zu können, indem er davon ausgeht, dass das Streben nach jedem einzelnen Wert psychologische oder soziale Konsequenzen hat, die in Konflikt geraten oder sich ergänzen können. Bardi und Schwartz (2003) postulieren, dass soziale Ordnung und Gehorsam zusammenhängen, jedoch mit Freiheit in Konflikt geraten können.

Die Wertetypen lassen sich zirkulär anordnen, wobei die räumliche Nähe von Wertetypen ausdrückt, dass die ihnen zugrundeliegenden Motivationen kongruent sind, widersprüchliche Werte liegen dagegen umso weiter weg (Schwartz, 1996). Der Nachweis für diese theoretische kreisförmige Struktur konnte nach Schwartz (2006) in über 60 Nationen erbracht werden. Generell löst der Wertekreis aber die eindimensionale Grundorientierungsmodelle ab und fundiert somit psychologisch Kulturvergleiche. Die Arbeiten von Schwartz sind noch nicht abgeschlossen. Schwartz, Cieciuch, Vecchione, Davidov, Fischer, Beierlein, Ramos, Verkasalo, Lönnqvist, Demirutku, Dirilen-Gumus und Konty, (2012) haben Schwartzs Wertetheorie in einer groß angelegten Studie mit 6.059 Personen aus 10 Ländern überprüft und um 9 Werte erweitert. Er spricht in seinem Artikel „Refining the theory of basic individual values“ (Schwartz et al., 2012) von einer Verfeinerung. Mithilfe des PVQ-R3 (Portrait Values Questionnaire in der 3ten Fassung) bestehend aus 57 Items erweitert er sein Modell von 10 Werten nun auf 19 Werte (drei Items pro Wert) (Schwartz et al. 2012).

Je näher ein Wert über oder unter einem anderen steht, desto ähnlicher ist er diesem. Die 19 Werte⁸ befinden sich im Kreisinneren, sie beinhalten *self-direction, stimulation, hedonism, achievement, power, face, security, tradition, conformity, humility, universalism und benevolence*. Das Werteschema ist nun unübersichtlicher, aber präziser geworden.

Fragwürdig bleibt allerdings, dass Schwartz et al. (2012) von einem festen Wertester ausgehen. Generell kann Schwartz' Wertekreismodell jedoch eine

⁸ Abrufbar unter <http://www.humanvalues.eu> (zuletzt abgerufen am 21.3.2013): Die folgenden Werte können durch die Fragebogenitems erklärt werden, im Fragebogen hat jeder Wert drei Items. Ein beispielhaftes Fragebogenitem für Erfolgsstreben wäre „Sehr erfolgreich zu sein, ist ihm wichtig.“, welche auf einer sechsstufigen Schätzsкала von „mir überhaupt nicht ähnlich“ bis „mir sehr ähnlich“ anzugeben ist.

wertvolle Orientierung liefern, um wertbasierte Diskussionen auf ihre Vollständigkeit hin zu überprüfen, besonders wenn man bei einer Entscheidung einem Wert eine Priorität einräumt und andere Werte unterordnet. Auch kann man aus der zirkulären Struktur nach Frey und Graupmann (2011) erkennen, welche Werte schwerlich gleichzeitig verfolgt werden können. Nach Hofer et al. (2010) bleibt jedoch wenig Spielraum für die Erklärung der Unterschiede von Werten zwischen Menschen sowie der Veränderung von Werten.

Während Rokeach und Schwartz sich vor allem damit auseinandersetzen, dass Werte direkt erfragt statt erschlossen werden, geht es bei einigen psychologischen Vertretern um die Entwicklung von Werten, insbesondere die Konkretisierung von Werten in Konfliktsituationen, bei denen Personen bewusst sein soll, welche Werte für sie wichtig sind, wie sie in Situationen urteilen sollen und welche Handlungsalternativen sie je nach Sachverhalt wählen. Diese Theorien sollen unter Kapitel 2.4 „Wertebildung“ vorgestellt werden.

Neuropsychologischer Ansatz

Auch in den Neurowissenschaften wird das Phänomen des moralischen Denkens untersucht. Greene et al. (2004) orientierte sich dazu an moralischen Dilemmata, dem Trolley Problem und dem Problem der Fußgängerbrücke. Moralische Dilemmata, Entscheidungssituationen, in der mindestens zwei moralische Prinzipien miteinander oder mit sich selbst in Konflikt stehen, dienen dazu, einen Konflikt hervorzurufen. Dabei gibt es keine objektiv richtige Lösung.

Es werden verschiedene Dilemma Situationen vorgelegt (Greene & Haidt ; 2002, Greene et al. 2004). Beim Trolley Dilemma⁹ ist eine Straßenbahn (englisch „trolley“ genannt) im Begriff, fünf Personen zu überfahren.

1. Das Umstellungs-Dilemma. Die fünf Personen können gerettet werden, indem die davor geschaltete Weiche auf ein anderes Gleis umgestellt wird, auf dem sich jedoch auch eine Person befindet. Ist es vertretbar, fünf Personen auf Kosten eines anderen Menschenleben zu retten?“. Aus zahlreichen Untersuchungen ist bekannt, dass die meisten Personen diese Frage mit ja beantworten.

⁹ Es handelt sich beim Trolley Dilemma um ein Gedankenexperiment der Philosophen Philippa Foot und Judith Jarvis Thomson; genaueres auf <http://www.wjh.harvard.edu/~jgreene/>.

2. Das Fußgängerbrücken Dilemma. Beim Problem der Fußgängerbrücke ist es so, dass die Straßenbahn ebenso im Begriff ist, fünf Personen zu überfahren, jedoch könnte man sie retten, wenn man eine Person von einer Brücke wirft, um die Bahn aufzuhalten. Ist das moralisch vertretbar? Die meisten Personen würden die Frage mit nein beantworten.

Warum ist es nun legitim, in der einen Situation eine Person zugunsten fünf anderer zu opfern und in der anderen nicht? Ein wesentlicher Unterschied dürfte sein, dass Dilemma Nummer zwei durch die involvierte Gewalt größere emotionale Beteiligung auslöst. Greene und Haidt (2002) unterteilen moralische Dilemmata zunächst in „persönlich“ und „unpersönlich“. Studien von Greene et al. (2004) zeigen, dass es eine größere emotionale Anforderung bedeutet, einen Mitmenschen mit den eigenen Händen von der Brücke zu stoßen, das Dilemma ist also persönlich. Bei der Bearbeitung von Dilemmata war zudem eine starke Aktivierung von Hirnarealen zur emotionalen Verarbeitung von Ereignissen zu beobachten. Bei der Bearbeitung von persönlich nicht relevanten Dilemmata ist dies nicht der Fall. Greene, Nystrom, Engell, Darley und Cohen (2004) fanden heraus, dass eine stärkere Aktivierung von Hirnarealen, die mit emotionalen Verarbeitungsprozessen in Zusammenhang stehen („medial prefrontal cortex, posterior cingulate/precuneus, and superior temporal sulcus/temperoparietaljunction“ Greene et al., 2004, S.390) mit höherer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass Probanden sich im oben beschriebenen Szenario gegen den Stoß des Mannes von der Brücke entscheiden. Probanden, die sich dafür entscheiden, den Mann von der Brücke zu stoßen, weisen (a) längere Reaktionszeiten und (b) verstärkte Aktivitäten in Hirnarealen auf, die mit Antwortkonflikten assoziiert sind.

Auch Bzdok, Schilbach, Vogeley, Schneider, Laird, Langner und Eickhoff (2012) untersuchten in einer neueren Studie, welche Hirnregionen bei moralischen Entscheidungsprozessen besonders aktiv sind. Dies geschah durch ein Verfahren zur statistischen Zusammenfassung funktioneller Bildgebungsbefunde (fMRI and PET Studien). Mit der so genannten Activation Likelihood Estimation Meta-Analyse wurden über hundert Studien auf statistische Gemeinsamkeiten untersucht. 247 Bildgebungsexperimente mit über 2.607 Einzelkoordinaten wurden ausgewertet. Es zeigte sich, dass sich die Hirnregionen, die für moralische Entscheidungen eine Rolle spielen, fast vollständig mit denjenigen decken, welche auch für das Nachvollziehen von Gedanken (Theory of Mind) oder von Emotionen anderer Menschen wichtig sind. Der Befund spricht gegen die Existenz einer rein moralischen Hirnregion. Die untersuchten funktionellen Bildgebungsbefunde zeigten zudem, dass es insbesondere rationale Verarbeitungsprozesse sind, auf

deren Basis letztendlich moralische Urteile gefällt werden (Bzdok et al., 2012). Moralisches Denken scheint also vor allem ein rationaler Prozess zu sein, der aber über Emotionen ins alltägliche zwischenmenschliche Leben eingebunden wird (Bzdok et al. 2012). Diese Befunde bestätigten die zentrale Funktion von Emotionen in moralischen Urteilsprozessen.

In diesem Zusammenhang wird die *Theory of Mind (ToM)* interessant (Doherty, 2008; Choi- Kain & Gunderson, 2008). Diese geht von der Fähigkeit aus, nach derer Personen Bewusstseinsvorgänge wie Gefühle, Bedürfnisse, Ideen, Absichten, Erwartungen und Meinungen anderer Personen antizipieren bzw. das eigene und das Verhalten anderer durch Zuschreibung mentaler Zustände zu interpretieren. Schon kleine Kinder zeigen Hinweise auf diese Fähigkeiten (Doherty, 2008). Kinder beurteilen im Laufe ihrer moralischen Entwicklung eine Handlung zunächst allein nach ihrem Resultat: Schuld ist, wer etwas angestellt oder kaputt gemacht hat. Ob dies mit Absicht geschah oder aus Versehen, spielt dabei zunächst keine Rolle, denn Kindern fehlt das Gespür für soziale Motive. Erst im Laufe des Erwachsenwerdens entwickelt jeder Mensch eine Theory of Mind. Die so genannte Theory of Mind und die Empathie sind wichtige Grundlagen des sozialen Miteinanders.

In diesem Zusammenhang wird auch auf die Spiegelneuronen verwiesen (Zaboura, 2009). Viele Neurowissenschaftler gehen davon aus, dass diese Nervenzellen, die sowohl bei eigenen als auch bei der Beobachtung fremder Bewegungen feuern, eine neuronale Grundlage für Empathie und Theory of Mind bilden. Rizzolatti, Gallese und Fogassie (2006), die Entdecker der Spiegelneuronen, vermuteten, dass die Zellen Handlungen erkennen und dem Individuum erlauben, diese im Geiste zu simulieren und so die Absichten des Gegenübers zu verstehen. Die ersten Spiegelneuronen entdeckten Wissenschaftler im prämotorischen Cortex eines Affen. Die speziellen Nervenzellen feuerten nicht nur, wenn das Tier selbst nach Objekten griff, sondern auch, wenn es dabei zusah. Mittlerweile ist ihre Existenz auch beim Menschen nachgewiesen.

Die psychologischen Positionen werden nun zusammenfassend dargestellt.

Die *Entwicklungspsychologen* Piaget und Kohlberg zeigen auf, dass Stufen oder Phasen in der moralischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter vorherrschen. Über moralische Urteile sind diese Stufen einzuteilen. Dazu können moralische Dilemmata genutzt werden. Die entwicklungspsychologische Position geht davon aus, dass die Entwicklung eines moralischen Selbst kognitive und motivationale

Vorraussetzungen hat (Nunner-Winkler, 2007; Heinrichs et al., 2013a) und ein lebenslanger Prozess ist.

Die vorgestellte *sozialpsychologische Position* erklärt, dass Werte und Zielerreichung zusammenhängen, insofern, dass Werte Ziele charakterisieren und eine Orientierung zur Erreichung dieser Ziele geben können. Bestimmte Zielzustände sind also wünschenswert, dementsprechend können subjektive Unterschiede hinsichtlich der Werte, von Personen untersucht werden. Die Sozialpsychologen Rokeach und Schwartz versuchen Wertekategorien zu schaffen, seien diese nun hierarchisch strukturiert oder in Beziehung zueinander stehend. Werte repräsentieren Präferenzen und sie können in Beziehung oder Konflikt zueinander stehen. Sie zeigen sich in Handlungen, insbesondere in Dilemmasituationen.

Die *Neurowissenschaften* nehmen einen Zusammenhang von Werten und moralischem Urteilen mit emotionaler Verarbeitung an (Bzdok et al. 2012, Greene et al., 2004). Werte sind an emotionale Verarbeitungsprozesse gebunden, was auch im Zusammenhang mit der Theory of Mind steht. Diese Erkenntnis soll auch für die weitere Arbeit als wichtiger Aspekt beim Umgang mit Werten beachtet werden und spielt somit auch für die Wertebildung im Unternehmen eine Rolle. Vor allem wenn es um die Wertebildung unter Einbeziehung von Dilemmata geht, ist das Nachvollziehen von Gedanken oder von Emotionen anderer Menschen ein wichtiges Element.

2.2.5 Pädagogische Positionen

Die Erziehung und Entwicklung zu Regel einhaltenden, richtig handelnden und zur Reflexion fähigen Menschen ist oft Gegenstand der pädagogischen Wertediskussion. Werte sind aus Sicht der Pädagogik „Soll-Vorstellungen“ für erwünschte Verhaltensweisen, beispielsweise von Jugendlichen in der Schule (Standop, 2005). Mit Werten wird in der Pädagogik die Fähigkeit verbunden, eine Handlung oder einen Sachverhalt daraufhin zu prüfen, ob er zulässig oder nicht hinnehmbar erscheint (Beck, 1998).

Schubarth (2010) spricht in diesem Zusammenhang von einem neuen Konsens in der Debatte um Werte, der sich vor allem darauf stützt, dass aufgrund des Wertpluralismus ein „wachsender Bedarf an Verständigung zu Wertefragen wahrgenommen wird und dass zum anderen durch das Nachlassen traditioneller Erziehungsfaktoren eine Renaissance wertebundener Erziehung, insbesondere in

Familie und Schule, als erforderlich angesehen wird“ (Schubarth, 2010, S.24). Dennoch gibt es zumindest einen allgemeinverbindlichen Bezugsrahmen in Deutschland: das Grundgesetz und die jeweilige Landesverfassung. Damit ist bereits ein gewisser Grundkonsens geschaffen zu Werten, wie die *Unantastbarkeit der Würde der Person*, *Recht auf Leben* oder *Gleichberechtigung*. Dies schafft natürlich gleichzeitig in einer durch kulturell und religiösen Pluralität geprägten Gesellschaft neue erzieherische Herausforderung.

Werte bleiben in der pädagogischen Diskussion jedoch kontrovers (Gudjons, 2006; Giesecke, 2005). Vor allem in der pädagogischen Literatur sind Werte eine Art Sammelbegriff geworden, unter dem sich alles findet, was irgendwie mit dem richtigen Verhalten oder der richtigen Handlung zu tun hat. Auch gibt es hier wieder starke begriffliche Uneinigkeit, beispielsweise bei Werteeziehung, Wertebildung, Wertevermittlung, Wertekommunikation (Kalff, 2007) oder moralischem Lernen. In den USA wird die Wertebildung vor allem unter dem Aspekt der Charakter education betrachtet.

Für Lösl und Ott (2010) geht es bei der pädagogischen Wertedebatte darum, wie Kinder und Jugendliche zu Menschen erzogen werden können, die sich an soziale Regeln halten. Deshalb ist bei der Wertedebatte in der pädagogischen Position die Wertebildung wichtig.

Wertebildung ist eine Entwicklungsaufgabe. Nach Lösl und Ott (2010) ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben durch Havighurst (1982) geprägt, der wiederum stark durch Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung (1959) beeinflusst wurde. Erikson (1959) postulierte acht Stadien der psychosozialen Entwicklung, die jeweils durch unterschiedliche Probleme und Krisen charakterisiert sind), die es zu bewältigen gilt. Werden die beschriebenen Krisen vom Individuum nicht erfolgreich bewältigt, kann es zu Problemen in der Persönlichkeitsentwicklung kommen. Nach Lösl und Ott (2010) verfällt es in einen Zustand der Rollendiffusion, der durch Unausgewogenheit zwischen Haltungen und Werten, die Instabilität von Zielen, ideologische Einseitigkeit sowie häufiger durch oberflächliches Engagement und abweichendes Verhalten gekennzeichnet ist. Nach Lösl und Ott (2010) läuft das Individuum „[...] bei Versagen Gefahr, die nachfolgenden Aufgaben (Intimität, Generativität, Ich-Integrität) ebenfalls nicht zu meistern. Zwar konnten die von Erikson postulierten Stufen so nicht empirisch belegt werden, doch hatten sie starken Einfluss auf die weitere Forschung.“ (Lösl & Ott, 2010, S. 18)

Werte sind nicht angeboren, sondern müssen weitgehend durch Sozialisation und insbesondere Bildungsprozesse im Elternhaus, der Schule, Hochschule oder Beruf

gefördert werden (Mokrosch & Regenbogen, 2009; Lind 2002). Hofstede, Hofstede und Minkov (2010) und Hofstede, Mayer, Sondermann und Lee (2012) gehen davon aus, dass Werte bereits sehr früh erworben werden, indem alle nötigen Informationen zunächst unbewusst aus der Umwelt aufgenommen werden. Dazu zählen Symbole (z.B. Sprache), Helden (z.B. Eltern), Rituale (z.B. Essen lernen) und Werte. Danach wird in eine bewusste Lernweise übergegangen, die sich hauptsächlich auf neue Praktiken konzentriert. Entwicklungspsychologische Theorien, wie auch Sozialisationstheorien zur Moralentwicklung sind für die Pädagogik interessant, denn sie weisen auf bedeutsame Aspekte der Wertethematik hin, z.B. dass sich Kinder vor allem in Peers mit Werten auseinandersetzen (Nunner-Winkler, 2009). Frey und Graupmann (2011) betonen, dass Werte im Rahmen der frühen Sozialisation erworben werden.

Die Weitergabe von Werten erfolgt über Sozialisation und Bildung. Deshalb ist auch das Verständnis der Pädagogik zu Werten abhängig von übergreifenden gesellschaftlichen Veränderungen (Nipkow, 2009). Die Förderung von Werten wird den gesellschaftlichen Instanzen der Bildung zugewiesen und sind Auftrag der Familie, Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Arbeitswelt (Hafeneger, 2010), aber auch von Vereinen, religiösen Einrichtungen oder Parteien.

Schubarth, Speck und von Berg (2010) grenzen in der Diskussion um Förderung von Werten die Wertebildung ab. Die Wertebildung bezieht sich auf die Entstehung und Entwicklung von Werten im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung. Die Begriffe Wertebildung und Bildung stehen in engem Zusammenhang. Beim Begriff Bildung geht es um die Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit eines Menschen in der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden sozialen und natürlichen Umwelt. Im Prozess der Bildung eignet sich der Mensch Wissen, Einstellungen und Können für ein selbständiges Leben an, welches er verantwortlich bewältigen und gestalten kann. Der Bildungsbegriff steht nach Müller (2007) in der Tradition der Aufklärung im Europa des 18. Jahrhunderts. Bildung schließt die Auseinandersetzung mit Werten ein (Standop, 2005). Bildung gilt als die Voraussetzung, für die Integration einer Person in die Gesellschaft und deren Wertesystem. Es geht dabei auch um die Auseinandersetzung mit Werten und deren Reflexion anhand indirekter und direkter Formen der Wertebildung.

Werte sind verhaltensbedeutsam, wenn sie an einen Sachverhalt gebunden sind, der sich an gewünschtem Handeln und beobachtbaren sozialen Tatsachen festmachen lässt (Heid, 2006). Unter Werten wird deshalb häufig auch die moralisch richtige Handlungsweise verstanden (Oser, 2001). Dabei ist menschliches Handeln immer, ob bewusst oder unbewusst, von Werten geprägt (Schubarth, 2010). Werte

gewinnen erst Handlungsrelevanz, wenn sie in Handlungsziele umformuliert werden können. Dazu müssen sie nach Oerter (2007) erst konkretisiert werden.

Nach Horster und Oelkers (2005) bieten Ansätze der Moralerziehung, Value-education oder Ethikunterricht Möglichkeiten einer pädagogischen Sicht auf Werte. Lerntheoretische Ansätze (Oser, 2001) versuchen zu erklären, wie Werte „erlernt“ werden.

Die hier vorgestellte pädagogische Position zeigt einen Ausschnitt an Möglichkeiten, mit Werten umzugehen. Festzuhalten bleibt, dass zumindest ein allgemeinverbindlicher Bezugsrahmen in Deutschland besteht, um letzten Endes einen richtig handelnden und zur Reflexion fähigen Menschen zu erziehen. Verschiedene Ansätze zeigen bereits Möglichkeiten des Umgangs mit Werten. Dabei ist davon auszugehen, dass Kinder schon früh ein angemessenes Verständnis der Wertethematik erwerben, in der Adoleszenz braucht es dann Gelegenheiten für die Auseinandersetzung mit Werten (Nunner- Winkler, 2009).

Die pädagogische Position kennt verschiedene Auffassungen und Maßnahmen der Wertebildung, die in Kapitel 4 noch genauer vorgestellt werden. Die pädagogische Position diskutiert, pädagogischen Wertedebatte darum, wie Kinder und Jugendliche zu Menschen erzogen werden können, die sich an soziale Regeln halten und erwünschte Verhaltensweisen zeigen. In der pädagogischen Position geht es darum Möglichkeiten für wertebewusstes Handeln bereit zu stellen.

2.3 Zusammenfassung zu Werten aus verschiedenen Positionen

Die Befunde der vorgestellten Positionen sollen nun im Anschluss zusammengefasst werden. Die Positionen bereichern einerseits die Wertethematik, andererseits erschweren sie die Komplexität des Umgangs mit Werten. Jedoch ermöglichen sie eine differenzierte Sicht auf Werte und artikulieren wichtige Aspekte die auch für die folgenden Kapitel relevant ist.

Philosophisch Positionen begründen, warum bestimmte Überzeugungen die richtigen sind und andere nicht, auf unterschiedliche Art und Weise, wie Tugend-Pflicht- und Nützlichkeithethik, Pragmatismus (Kant, 1788, Joas, 1997, Frey & Schmalzried, 2013). In den vorgestellten philosophischen Diskussion um Werte wird eine Bindung an die Person angenommen, sowie das Streben zum Guten. Ansätze der Philosophie versuchen zu begründen, warum bestimmte Überzeugungen die richtigen sind und andere nicht, wobei diese auf

unterschiedliche Art und Weise geschehen kann. Die Ethik, die später noch erläutert wird, ist Teil der praktischen Philosophie. Weiterhin lassen sich die Tugend-Pflicht- und Nützlichkeithetik, wie auch der Pragmatismus und weitere Ansätze in der philosophischen Position unterscheiden. Gerade in der philosophischen Diskussion zeigt sich, wie facettenreich die Auffassungen zu Werten sind und dass es verschiedene Kriterien gibt mit Werten umzugehen. Eine Diskussion über Werte unter philosophischer Perspektive betrifft auch die Ansicht, ob es einen Wertepluralismus oder -universalismus gibt und schließt die Diskussion in einer multireligiösen globalen Gesellschaft unter Bezugnahme auf die Weltreligionen ein. Wertebildung muss dabei versuchen, die Achtung der Freiheit von Religionen in einer multikulturellen und -religiösen Gemeinschaft miteinzubeziehen.

In der *ökonomischen Position* stehen wirtschaftliche Ansichten im Vordergrund. Hier steht der Wert eines Gutes im Mittelpunkt, es geht also hier sehr stark um den materiellen Wert. So ist für Marx (1867) die menschliche Arbeitskraft wertschöpfend. Der objektive (Gebrauchs-)Wert eines Gutes ist nach Smith (1990) seine objektiv messbare zweckmäßige Verwendbarkeit. Brodbeck (2012) hingegen zeigt, dass in der ökonomischen Position auch das Individuum in Entscheidungen moralische Werte einbringen, wie z.B. der Erfolg von „faire trade“ Produkten zeigt. Neuere Positionen betreffen die Ansätze der Unternehmensethik die im nächsten Kapitel genauer vorgestellt werden. Dazu zählt der funktionalistische Ansatz von Homann, der korrektiven Ansatz von Steinmann und Löhr (1989) und der integrativen Wirtschaftsethik von Ulrich, wie auch die Governance Ethik von Wieland. Die Ökonomische Position zeigt weiterhin, dass Werte im Zusammenhang mit Entscheidungen eine zentrale Rolle spielen. In diesem Zusammenhang wird das theoretische Modell des homo oeconomicus (auch: Homo Ökonomicus) betrachtet. Es beschreibt den Menschen als rationales Wesen, das mit jeder Entscheidung versucht, seinen Nutzen zu maximieren (Baurmann, 1996).

Soziologische Ansätze zeigen, dass Werte eine Gesellschaft legitimieren und stabilisieren (Inglehart, 1977, Klages, 1984). Insgesamt richtet sich das Interesse der soziologischen Positionen zu Werten auf die kollektive Werteentwicklung und den Wertewandel von Gruppen, Gesellschaften und Kulturkreisen. Für die Soziologie sind wichtige Forschungsgebiete der Wertewandel in Gesellschaften und die kollektive Werteentwicklung. Werte werden als gesellschaftliche Phänomene verstanden (Lösel & Ott 2010). Sie sind handlungssteuernde wie auch soziale Integration sichernde Konzepte (Durkheim, 1992). Werte werden von den Individuen einer Gesellschaft geteilt. Die soziologische Position zeigt, dass Werte gesellschaftliche Phänomene sind, die das menschliche Handeln bestimmen und die Gesellschaft zusammenhalten. Die Orientierung an freiheitlich-demokratischen

Werten ist grundlegend für die westliche Gesellschaft (Abendschön, 2007). Darunter werden vor allem Werte verstanden, welche die Selbstbestimmung des Individuums betreffen, wie *Freiheit*, aber auch prosoziale Werte, wie *Gemeinschaft* und *Zusammenhalt*. Sie sind im Kontext der Gesellschaft zu sehen, es wird ihr Wandel hinterfragt (Inglehart, 1977), sowie das Vorherrschen verschiedener Wertetypen (Klages, 1984). Werte sind in der Soziologie als normative Vorgaben etabliert, sie zeigen, was verbindlich in einer Gesellschaft zu wünschen sei, an welchen Prinzipien sich Verhalten auszurichten habe und welche Verhaltensweisen und Zielzustände anzustreben seien (Gollan & Witte, 2012). Dabei ist es wichtig, Verantwortung zu übernehmen (Etzioni, 1997). Für die Wertebildung bedeutet dies, dass die gesellschaftsordnende und richtungsweisende Funktion immer mitbeachtet werden muss.

Die *psychologische Position* ist geprägt davon, was Individuen für wertvoll halten (Oerter, 2007, Kluckhohn 1951, Rokeach 1973, Bardi & Schwartz, 2003, Greene & Haidt, 2002, Haidt, 2001). *Entwicklungspsychologische Ansätze* beschäftigen sich vor allem mit den Stufen oder Phasen in der moralischen Entwicklung (Kohlberg, 1995; Nunner- Winkler, 2008). Werte können anhand von Konfliktsituationen erschlossen werden, um verschiedene Stufen der moralischen Entwicklung einzuordnen (Piaget, 2004, Kohlberg 1997). Hier spielt das moralische Urteilen, dass durch Förderansätze, wie Dilemmasituationen, zur Umsetzung kommt, eine zentrale Rolle. Dies wird vor allem in entwicklungspsychologischen Ansätzen (Piaget, 2004, Kohlberg 1964) genutzt. Beachtenswert ist, dass Kinder bereits früh ein Verständnis entwickeln, sich aber vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter die aktive Auseinandersetzung mit Werten als wichtig erweist. Somit steht auch in der entwicklungspsychologischen Position bei der Diskussion um Werte die Handlung und Entscheidung im Vordergrund. Die eher *sozialpsychologische Position* versucht einerseits Wertekategorien zu schaffen, seien diese nun hierarchisch strukturiert oder in Beziehung zueinander stehend. Rokeach (1973) unterscheidet hier zwischen terminalen und instrumentellen Werten, welche Ziele charakterisieren und die Handlungsanweisungen zur Zielerreichung liefern (Kunze, 2008). Schwartz et al. (2012) hingegen versucht Wertetypen zirkulär anzuordnen, um Zusammenhänge untereinander ersichtlich zu machen. Werte werden hier direkt erfragt (Rokeach, 1973, Schwartz et al., 2012). Die *Neurowissenschaften* untersuchen zudem einen Zusammenhang mit emotionaler Verarbeitung (Bzdok et al. 2012, Greene et al., 2004). Die neuropsychologische Sichtweise auf Werte und Wertebildung bestätigt auf neuronaler Ebene, dass Wertebildung mit Emotionen verbunden ist. So werden bei persönlich-moralischen Entscheidungen die gleichen Hirnareale aktiviert, wie bei Emotionen (Wiater & Werner, 2010). Dies ist dahingegen beachtenswert, da es

somit wichtig wird, Werte in Verbindung mit authentischen (Konflikt-) Situationen zu sehen, die sich mit dem Gefühlsleben des Menschen auseinandersetzen. Besonders wichtig sind jedoch die Ausführungen von Kohlberg und Piaget, die sich auch in Linds Ansatz der Dilemma Diskussion wiederfinden lassen.

Eine Zielsetzung der *pädagogischen Position* ist es nicht nur Wissen über Werte zu vermitteln, sondern Möglichkeiten für wertebewusstes Handeln bereit zu stellen (Standop, 2005; Oser, 2001; Oser & Althof, 1992; Heid 2006; von Groddeck, 2011). Die pädagogische Position sieht Werte als „Soll-Vorstellungen“ für erwünschte Verhaltensweisen. Dabei geht es darum, dass vor allem darum, wie Kinder und Jugendliche zu Menschen erzogen werden können, um sich an soziale Regeln zu halten (Lösl & Ott, 2006). Angelehnt an Schubarth (2010) handelt es sich bei der pädagogischen Position vor allem um die Erziehung und Entwicklung zu Regel einhaltenden, richtig handelnden und zur Reflexion fähigen Menschen. Werte müssen dazu durch Sozialisation und insbesondere Bildungsprozesse im Elternhaus, der Schule, Hochschule oder Beruf gefördert werden (Mokrosch & Regenbogen, 2009; Lind 2002).

In Deutschland wird durch das Grundgesetz und die jeweilige Landesverfassung ein gewisser Grundkonsens geschaffen, welche Werte beachtet werden müssen. Dazu zählt z.B. die *Unantastbarkeit der Würde der Person, Recht auf Leben* oder *Gleichberechtigung*. Aus pädagogischer Sicht gibt es einige Ansätze, die bei der Wertebildung angewandt werden können, Ansätze der Moralerziehung, Character education oder Value education oder Ethikunterricht bieten Möglichkeiten einer pädagogischen Sicht auf Werte (Horster & Oelkers, 2005) sowie lerntheoretische Ansätze (Oser, 2001). Dabei gibt es in der pädagogischen Position eine begriffliche Uneinigkeit bei der Förderung von Werten, nämlich bei den Begriffen Werteerziehung, Wertevermittlung oder Wertebildung. Für diese Arbeit wird der Begriff der Wertebildung genutzt.

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass selbst Arbeiten aus derselben Disziplin nicht zwangsläufig dasselbe theoretische Verständnis von Werten zugrunde liegt. Auch in den verschiedenen Positionen wird deutlich, dass Einigkeit bezüglich der Definition, des Umgangs und der Operationalisierung von Werten, noch nicht einmal innerhalb einzelner Positionen oder wissenschaftlicher Disziplinen besteht. Neben dem allgemein heterogenen Umgang mit dem Wertebegriff gibt es auch stark differenzierte Herangehensweisen an Werte. Werte sind einerseits Persönlichkeitsmerkmale von Individuen, andererseits stellen sie normative Standards in der Gesellschaft dar, die zu Wertekonflikte führen können.

Die Folge dieser unterschiedlichen Betrachtungsweisen ist, dass die Forschung zum Thema Werte in unterschiedlichen Positionen nicht gemeinsam stattfindet. Eine Betrachtung erfordert deshalb eine ausführlichere Erörterung des theoretischen Hintergrunds und der unterschiedlichen Verständnisse des Wertebegriffs.

Es wird der Versuch unternommen im Rahmen dieser Arbeit in den vorgestellten theoretischen Positionen und Annahmen zu Werten Gemeinsamkeiten zu erkennen. Werte haben die wichtige Funktion, menschliches Zusammenleben zu ermöglichen (Kunze, 2008; Werner; 2002; von Groddeck, 2011; Essl, 2011; Lesch, 2011). Sie sind Handlungs- und Entscheidungsmaßstäbe (Lösel & Ott, 2010; Boysen, 2009; Gudjons, 2006) für alle Mitglieder einer Gesellschaft und sind für deren Zusammenhalt und ihre rechtliche und soziale Ordnung wünschenswert (Abels, 2009, Gollan & Witte, 2012) und notwendig. Dies gilt vor allem auch in modernen Gesellschaften, denn wer angesichts der zunehmenden verschärften, beschleunigten, wirtschaftlichen, sozialen, technischen und wissenschaftlichen Entwicklungen und globalen Herausforderungen nicht gelernt hat, selbst zu entscheiden und zwischen Werten abzuwägen, handelt wahrscheinlich unreflektiert oder es wird von anderen über ihn entschieden (Kruip & Winkler, 2010). Werteträger können sowohl Individuen als auch soziale Systeme sein.

Um dem komplexen Themenfeld von Werten im Unternehmen näher zu kommen wird sich im nächsten Kapitel auf Aspekte von Werten im Unternehmen konzentriert: Werte im Kontext von Unternehmensethik (Kapitel 3.1), insbesondere auf das Verhältnis von Ethik und Wirtschaft (Kapitel 3.1.1) und Ansätze der Unternehmensethik (Kapitel 3.1.2), aus denen letztlich Folgerungen gezogen werden (Kapitel 3.1.3). Zudem werden Werte im Kontext von Unternehmenskultur betrachtet (Kapitel 3.2), werden Aspekte der die Festlegung von Werten im Unternehmen (Kapitel 3.3) und das Management von Werten im Unternehmen (Kapitel 3.4) beschrieben..

KAPITEL 3 WERTE IM UNTERNEHMEN

Nach einer Übersicht zu Begrifflichkeiten und Positionen zum Wertethema wird nun Bezug genommen auf Werte im Unternehmenskontext. Dieses Kapitel bezieht sich auf die ökonomische Position zu Werten. Im Mittelpunkt des Kapitels steht die Frage, welche Bedeutung und Funktionen Werte in einem Unternehmen haben können. Werte im Unternehmen unterliegen, wie Werte im Allgemeinen, ebenso bestimmten Annahmen (Kunze, 2008; Schein, 2010; Sackmann 2004, 2008; Frey & Irlé, 2002; Blome-Drees & Schmale, 2007), die im Folgenden genauer erläutert werden.

Wie in den vorangegangenen theoretischen Überlegungen zu Werten bereits angesprochen, kann bereits festgehalten werden, dass Werte als erstrebenswert erachtet werden müssen, dass sie Orientierung und Struktur schaffen sowie keine hohlen Floskeln sind sondern sich im Verhalten zeigen. Dazu wird auf die Bedeutung von Werten im Unternehmen, aktuelle Ansätze zu Werten in der Unternehmenskultur, zu Werten und Unternehmensethik, sowie auf die Festlegung von Werten eingegangen. Des Weiteren werden die Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen sowie das Management von Werten vorgestellt. Das Kapitel soll einen Überblick über die aktuell diskutierten Ansätze zeigen und wie Werte in vielfacher Art und Weise im Unternehmenskontext Beachtung finden. Werte lassen sich in der Unternehmensethik wiederfinden und sind Basis der Unternehmenskultur. In Kapitel 3.1 soll zunächst auf den Begriff der Unternehmensethik eingegangen werden, in Kapitel 3.2 werden Werte im Zusammenhang mit der Unternehmenskultur dargestellt.

3.1 Werte im Kontext von Unternehmensethik

Die Erläuterung grundlegender Begriffe und Theorien aus dem Umfeld der Ethik im Wirtschaftsalltag steht nachfolgend im Vordergrund. Diese beruhen vor allem auf den theoretischen Grundlagen aus Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik (Lempert, 2004).

Eine Diskussion um Werte im Unternehmen kann nicht ohne den Begriff der Unternehmensethik geführt werden. Wie bereits im Kapitel zur philosophischen Position angesprochen, ist die Ethik zur praktischen Philosophie zu zählen. Nach von Groddeck (2011) gibt es neben der Betrachtung der Unternehmenskultur den

Themenkomplex der Unternehmensethik. Beide Ansätze setzen sich mit Werten in Bezug auf Wirtschaftsorganisationen auseinander. Nach Dietzfelbinger (2008) geht die Ethik aber einen Schritt weiter und „versucht, die teilweise unausgesprochenen Regeln und Gesetze, die sich hinter der Unternehmenskultur oder dem Betriebsklima (Endruweit, 2001) verbergen, explizit zu machen, anzusprechen und gegebenenfalls auch in Leitsätzen zu formulieren.“ (S. 196).

In der **Ethik** geht es um die Reflexion und Prüfung von Lebens- und Verhaltensweisen um lebenswichtige Fragen zu beantworten, wie „Wie sollen wir leben? Wie handeln wir richtig?“ (Fischer, 2003). Diese Fragen stellen sich in ganz alltäglichen Situationen. Jedoch gibt es unterschiedliche Auffassungen von Ethik, wie bereits in den theoretischen Ausführungen zu den philosophischen Positionen deutlich wurde. Köster (2010) versucht beispielhaft einen Überblick zu geben und fordert einen längst überfälligen Minimalkonsens eines Weltethos, sowie eines Unternehmensethos, mit welchem ethische Grunderfahrungen verbindlich festgehalten werden.

Die Unternehmensethik ist ein Teilgebiet der Wirtschaftsethik und beschäftigt sich mit der Frage, welche moralischen Wertvorstellungen Unternehmen genügen müssen. Der Begriff Unternehmensethik ist als Unterbegriff einer allgemeinen Wirtschaftsethik zu sehen (Götzelmann, 2010) und bezieht sich auf das Handeln in Unternehmen, Betrieben und Firmen. Zum Thema Ethik in Unternehmen (Blickle, 1998) gibt es eine Vielzahl von Ansätzen und Begriffen aus dem englischen Sprachraum, wie beispielsweise *Business Ethics*, oder *Business and Society*. Sie befassen sich vor allem mit den praktischen Ausprägungen und Lösungen moralisch zweifelhaften Wirtschaftens. In den USA gab es bereits Mitte der 1950er Jahre mit dem Erscheinen von Howard Bowens (1953) Buch ‚Social Responsibilities of Businessman‘ erste Diskussionen zum Thema Wirtschafts- und Unternehmensethik (Bluhm, 2008). In Deutschland erfolgten solche Diskussionen erst Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts, aufgrund von Problemen, welche sich im Zuge der Globalisierung ergaben (Köster, 2010).

3.1.1 Verhältnis von Ethik und Wirtschaft

Nach Kunze (2008) bestehen zwischen dem Verhältnis von Ethik und Wirtschaft verschiedene Möglichkeiten (Abbildung 1).

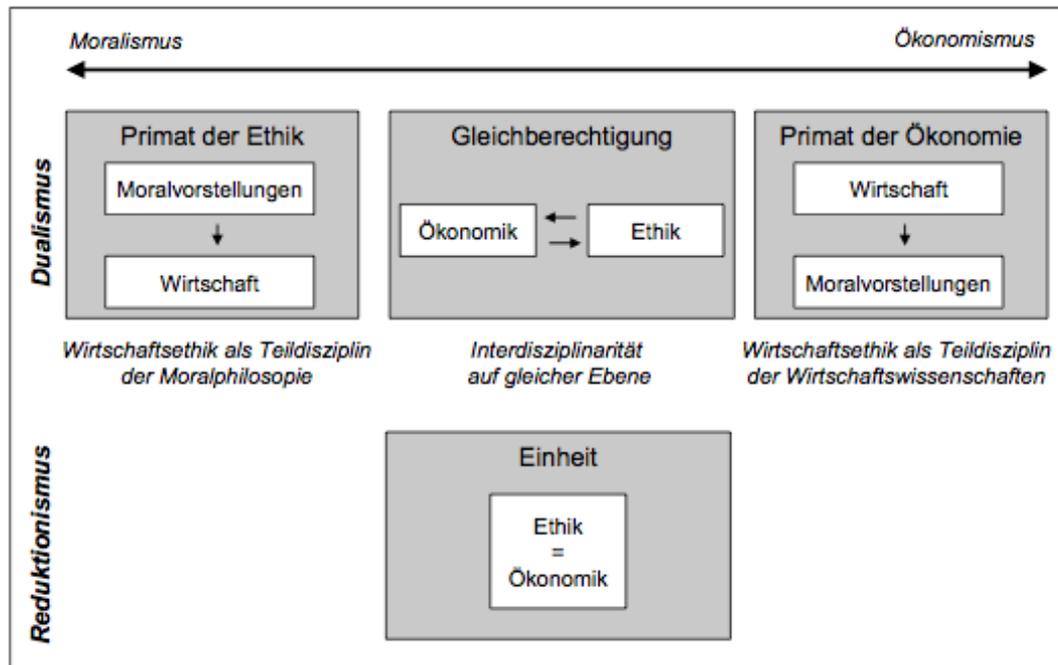


Abbildung 1 Verhältnis von Ethik und Ökonomie im Bereich der Wirtschaftsethik nach Kunze (2008, S. 47).

Entweder kann die Ethik der Wirtschaft oder die Wirtschaft der Ethik übergeordnet werden (Dualismus) oder alternativ ein gleichberechtigtes, ausgleichendes Modell angenommen werden (Reduktionismus). Letzteres erscheint ideal, wohingegen sich der Dualismus in einem Spektrum zwischen vorherrschendem Moralismus oder Ökonomismus findet. Je nach vorherrschendem Verhältnis von Ethik und Wirtschaft wird auch Werten eine mehr oder weniger wichtige Rolle im Unternehmen zugeschrieben. In der aktuellen Diskussion geht es vor allem um die Frage, ob Ethik nicht ebenso einen Geschäftsfaktor bildet oder ob Ethik und Ökonomie überhaupt vereinbar sind (Heidbrink & Hirsch, 2008). Dazu müssen nach Heidbrink und Hirsch (2008) gesamtgesellschaftliche Vorgänge betrachtet werden, in der Diskussion ist vor allem der Wert der Verantwortung von Unternehmen zu betonen.

Eine wesentliche Unterscheidung im Bereich der Wirtschaft ist die sogenannte Ebenen Konzeption der Wirtschafts- und Unternehmensethik (Götzelmann, 2010).

Diese Betrachtungsebenen werden als Mikro- (Individuethik), Meso- (Unternehmensethik) und Makroebene (Wirtschaftsethik) dargestellt (Tabelle 1).

Tabelle 1 Überblick zu Ebenen der ethischen Verantwortung (eigene Darstellung in Anlehnung an Götzlmann (2010))

Verantwortungssubjekt	Ebene	Bezeichnung
Einzelne und Kollektive wie Staat, Politik, Recht, Gesellschaft	Makroebene: Gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenordnung	Wirtschaftsethik
Kollektive im Unternehmen	Mesoebene: Unternehmen, Organisationen, Institutionen	Unternehmensethik
Einzelperson wie Manager, Mitarbeiter, Kunden	Mikroebene: Einzelperson	Führungs-, Mitarbeiter-, und Konsumentenethik

Wirtschaftsethik bezieht sich auf das wertorientierte Handeln auf gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Ebene, wobei das Verantwortungssubjekt hier z.B. Staat oder Gesellschaft ist. Die Unternehmensethik bezieht sich auf Unternehmen, Organisationen oder Institutionen, wobei hier vor allem Kollektive im Unternehmen betrachtet werden. Zudem gibt es die Ebene der Führungs- Mitarbeiter und Konsumentenethik, die sich auf die Einzelpersonen, wie Mitarbeiter oder Führungskräfte bezieht. Diese ethischen Bezugsebenen, mit unterschiedlichen Verantwortungsebenen lassen sich voneinander abheben. Sie stellen entweder die moralische Frage nach dem Leben unter der allgemeinen Bedingung des Wirtschaftens oder im Gefüge des Unternehmens. Es werden Fragen gestellt, wie z.B. welche Verantwortung die Führungsperson hat.

Allgemein gesehen ist die Unternehmensethik eine praxisbezogene, angewandte Ethik. Problemstellungen der Unternehmensethik betreffen unternehmensinterne und -externe Handlungen sowie Entscheidungen, welche das Unternehmen als Ganzes betreffen. Betrachtet man die Mikroebene genauer, so geht es hier vor allem um die Personen im Unternehmen, die im Dilemma zwischen unternehmerischem

Auftrag und moralischem Handeln, somit auch ihrer Werte, die es auszuloten und zu reflektieren gilt.

3.1.2 Ansätze der Unternehmensethik

Um zu einer ethischen Reflexion im Wirtschaftshandeln zu kommen, kann das Spektrum an ethischen Theoriebildungen herangezogen werden (Götzelmann, 2010). In der Literatur (Köster, 2010; Götzelmann, 2010; Homann, 2008; Cowton & Haase, 2008) finden sich dazu praktische Ansätze der Unternehmensethik. Zu ihnen zählt der funktionalistische Ansatz von Homann, der korrektive Ansatz von Steinmann und Löhr und die integrative Wirtschaftsethik von Ulrich (2007), wie auch die Governance Ethik von Wieland (Tabelle 2). Einen Überblick über weitere Ansätze finden sich bei Abländer (2010) im Handbuch Wirtschaftsethik.

Tabelle 2 Übersicht zu praktischen Ansätze der Unternehmensethik

Karl Homann	Horst Steinmann und Albert Löhr	Peter Ulrich	Josef Wieland
ordnungstheoretischer Ansatz	korrektiver Ansatz	integrativen Wirtschaftsethik	Governanceethischer Ansatz

Homann (2006) geht davon aus, dass auf Ebene der staatlichen Kontrollmöglichkeiten und Rahmenordnung, wie Verfassung und Gesetze, die Spielregeln wirtschaftlichen Handelns festgelegt werden. Unternehmen sind moralisch gegenüber ihren Kunden oder Anteilseignern verpflichtet, ihren Gewinn zu maximieren. Das Streben nach Gewinn wird als notwendiges Element zur Förderung des gesellschaftlichen Wohlstandes betrachtet. Somit fungiert selbst der Wert *Gewinnstreben* auch als Sanktionsmechanismus, denn Unternehmen reduzieren ihre Gewinne, wenn sie ineffektiv handeln, auch wenn dies einem höheren ethischen Ziel dient (Homann, 2008).

Nach Steinmann und Löhr (1992) ist das Formalziel eines Unternehmens die effiziente Bedarfsdeckung, die eine friedensstiftende Funktion übernimmt. Ethik greift korrigierend in das unternehmensethische Handeln ein, wenn Gewinnerzielung auf nicht legitimierte Weise erfolgt. Dem entsprechend wird

ethikgerechtes Verhalten belohnt, während ein Fehlverhalten negative Sanktionen mit sich bringt. Der Ansatz ist als erster systematischer Wirtschafts- und Unternehmensethik-Ansatz bekannt (Brink, 2006). Durch den Aufbau von Normen oder einem allgemeinen Verhaltenskodex, der über die gesetzlichen Grundlagen hinaus geht und weitere Leitlinien vorgibt, sollen die Unternehmen sich selbst moralische Vorgaben auferlegen. Die Bewertungsgrundlage des Handelns von Unternehmen bilden dann beispielsweise Kodizes oder die Bildung von Ethikkommissionen auf Grundlage ihrer Werte. Die Umsetzung solcher Grundlagen bleibt jedoch schwierig, wie noch erörtert wird. Auch Steinmann und Löhr bleibt die Formulierung der Maßnahmen für die Durchsetzung einer allgemeinen Richtlinie im Unklaren. Die Durchführbarkeit solcher Maßnahmen und der Finanzierung von entsprechenden Kontrollinstitutionen ist also fraglich.

Der Ansatz von Ulrich (2007) orientiert sich an der ethischen Vernunft, die sich mit der ökonomischen Rationalität verständigen muss. Ulrich verfolgt das Konzept einer integrativen Wirtschaftsethik, mit dem er sich deutlich von Steinmann und Homann distanziert. Ethik wird dabei nicht mehr als Alternative zur ökonomischen Effizienz angesehen, sondern im Basisbereich der Betriebswirtschaftslehre verankert und als regulative Idee ökonomischer Vernunft gesehen, „die in sich schon ethischen Ansprüchen genügt“ (Köster, 2010, S. 45).

Wieland (2007) Direktor des Konstanz Institut für WerteManagement sowie des Zentrums für Wirtschaftsethik, geht hingegen in seinem Ansatz der Governance Ethik von einer neuen Rolle von Unternehmen in der Gesellschaft aus, die eine ganze Reihe neuartiger ethischer Fragestellungen aufgeworfen haben. Moral, eingebettet in Regeln und Wertemanagementsysteme, ist nach Ansicht Wielands strategisch und kostenbedeutsam für Unternehmen. Diese werden im Verlauf der Arbeit nochmal aufgegriffen. Werte sind Bestandteil der Steuerung, Führung und Kontrolle von Unternehmen.

3.1.3 Folgerungen aus den Ansätzen der Unternehmensethik

Aus den unterschiedlichen Ansätzen der Unternehmensethik folgt, dass Werte im Unternehmen Anklang finden müssen, sei es nun in strategischer Form, wie nach der Ansicht Wielands (2004, 2007) oder in korrigierender Form, wie im Ansatz von Steinmann und Löhr (1994).

Moralische und ökonomische Ziele sind häufig jedoch nicht vereinbar, denn die Kosten von moralischem Handeln überwiegen möglicherweise den Nutzen von

moralischem Handeln. Deshalb werden moralische Ziele zugunsten ökonomischer Rationalität gerne vernachlässigt. Andererseits läuft ein Unternehmen Gefahr, sein Ansehen oder seine Legitimation in der Gesellschaft zu verlieren, wenn es moralische Wertvorstellungen nicht berücksichtigt (Paschen & Dihsmeier, 2011), was sich auf die Produkte, Marke und Mitarbeiter des Unternehmens indirekt auswirkt.

Der Fall Nestlé ist hierzu ein Klassiker unter den unternehmensethischen Fallstudien und wird nach wie vor öffentlich diskutiert (Abländer & Schenkel, 2009, Crane & Matten, 2007). Der Fall spielte sich in den Jahren 1977 bis 1984 ab, in welchen der Nahrungsmittelgigant Nestlé beschuldigt wurde, Mütter in den Entwicklungsländern durch fragwürdige Marketingmethoden vom Stillen abzubringen und sie stattdessen dazu zu bewegen, auf Muttermilchersatzprodukte, möglichst aus dem eigenen Hause, umzusteigen. Nestlé wurde daraufhin boykottiert, unter dem Slogan „Nestlé tötet Babys“. Unter der Leitung der WHO wurde schließlich ein restringierender Marketingkodex verabschiedet.

Weitere Fälle moralischer Fragwürdigkeit von Unternehmen die medienwirksam diskutiert wurden, stellen z.B. die Versenkung des Öltanks des Shell-Konzerns im Jahre 1995, die Personalpolitik bei Lidl oder die Mitarbeiterführung bei Schlecker dar. Maring (2011) zeichnet einige Herausforderungen der Globalisierung nach und bietet einige aktuelle Fallbeispiele grundlegender Problematiken der Ethik in der Wirtschaft, aber auch der Technik und Wissenschaft an.

Unter typische wirtschaftliche Fälle moralischer Fragwürdigkeit fallen Beispiele fehlender Nachhaltigkeit auf Kosten der dritten Welt, Schmiergeldforderungen oder Lobbyismus (Kunze, 2008). Solchen Fällen wirkt entgegen, dass Institutionen geschaffen werden, welche ethisches Verhalten belohnen und unmoralisches Handeln sanktionieren (Wieland, 2004).

Grundsätzlich entstehen Probleme im Unternehmen durch einen Konflikt zwischen Gewinnmaximierung bzw. Rentabilität und Moral (Dietzfelbinger, 2008). Hier kann von vier verschiedenen Fällen ausgegangen werden, wie in Abbildung 2 dargestellt wird.

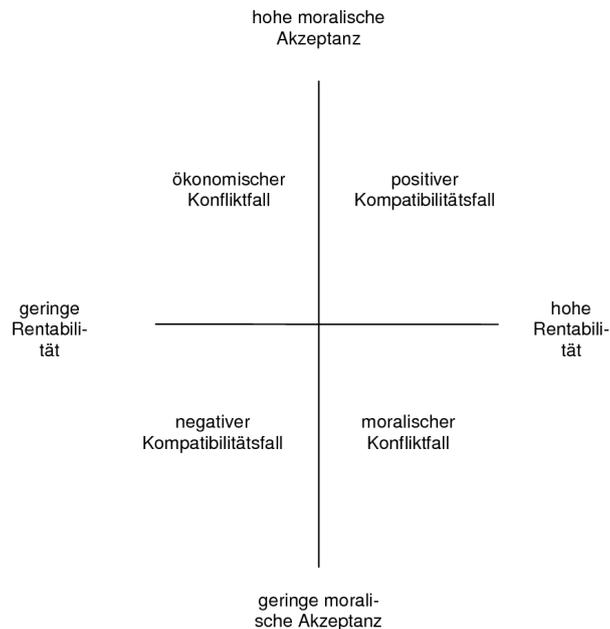


Abbildung 2 Homann/Blome-Drees Quadrantenschema zum Konflikt zwischen Gewinnmaximierung und Moral nach Köster (2010 S. 41)

Der positive Kompatibilitätsfall charakterisiert vorteilhaftes unternehmerisches Handeln mit hoher moralischer Akzeptanz und hoher Gewinnmaximierung (Köster, 2010). Hier sind Profit und Moral vereinbar. Ein moralischer Konfliktfall liegt hingegen vor, wenn trotz legalen Handlungen moralische Defizite bei hoher Rentabilität bestehen. Der ökonomische Konfliktfall weist mangelnde Rentabilität bei moralisch einwandfreiem Verhalten auf, der negative Kompatibilitätsfall ist weder rentabel noch moralisch vertretbar und dem Unternehmen bleibt nur noch der Marktaustritt (Kunze, 2008; Götzelmann, 2010). Aus einem ökonomischen Konfliktfall kann ein positiver Kompatibilitätsfall werden, indem moralische Ziele mit Wettbewerbsrationalität in Einklang gebracht werden.

Die Problematik bei solchen Konfliktfällen ist, dass der einfache Appell an Werte an dieser Stelle nicht weiter hilft. Geeignete Kontroll- und ggf. Sanktionsmechanismen sind dafür unausweichlich, was sich in einer werteorientierten Unternehmensführung widerspiegeln soll. Dies wird in den folgenden Abschnitt genauer erläutert. Schwierigkeiten im Unternehmen können also entstehen, wenn es zum Konfliktfall zwischen Werten und ökonomischem Erfolg kommt (Göbel, 2010, Köster, 2011, Lehmann, 2006). Unternehmen stehen dann vor einem Dilemma. Ein Dilemma entsteht, wenn die Erwartungen der unterschiedlichen Instanzen in einen Konflikt miteinander geraten. Das bloße

Verfolgen eines abstrakten Leitbildes kann solch einen Konflikt nicht auflösen, sondern das entstandene Dilemma letztlich nur aufzeigen (Paschen & Dihsmeier, 2011). Werte, die das Unternehmen bestimmen, müssen gelebt werden und „sich den Strukturen und Prozessen des Unternehmens mit Blick nach Innen und nach Außen wieder finden lassen“ (von Rosenstiel, 2007).

Wenn Unternehmen sich aktiv damit auseinandersetzen, wie sie ethisches und damit werteorientiertes Verhalten bei ihren Führungskräften und Mitarbeitenden fördern, könnten sie somit formal und explizit auch Werte im Geschäftsalltag verankern. So sinnvoll und wünschenswert die ethische Ausrichtung eines Unternehmens ist, so treten im unternehmerischen Alltag doch immer Konfliktfälle zwischen sozialen, ethischen und ökonomischen Interessen auf. Das Gewinnprinzip ist schließlich maßgeblich für unsere Marktwirtschaft. Deshalb stellt Unternehmenserfolg und -ethik eine wichtige Fragestellung im Hinblick auf Werte dar. Sind Gewinnmaximierung und Erfolg die oberste Prämisse, so ist damit die vermeintlich norm- und wertfreie Ausrichtung auf Gewinn gemeint. Weiterhin existieren Anforderungen an Werte im Unternehmen (Kunze, 2007). Sie müssen ineinander konsistent sein und die Bedürfnisse aller Anspruchsgruppen ganzheitlich beachten, die der Unternehmensführung, der Mitarbeiter und der Kunden (Allen, 2001) des Unternehmens. Die bereits angesprochenen allgemeinen Funktionen von Werten (s. Kapitel 2), genauer gesagt ihre stabilisierende Funktion, Orientierungsfunktion, Regelungsfunktion, Zweckfunktion, Integrationsfunktion, Anpassungsfunktion, Entlastungsfunktion, Bewertungsfunktion, Erinnerungsfunktion und Legitimationsfunktion, werden also auch im Unternehmen gefordert. Sie geben klare Leitlinien den Mitarbeitern Orientierung und helfen, sich in Situationen, die unsicher und wenig strukturiert erscheinen, zurecht zu finden (Baetge et al., 2007). Wesentlicher Ansatzpunkt der Unternehmensethik ist deshalb das Management von Unternehmen. Unternehmen entwickeln deshalb Visionen oder Leitbilder, um Werte für die Zukunft als Motivation, Orientierung und Strategiewerkzeug des Unternehmens festzuschreiben (von Groddeck, 2011). Darin werden schließlich auch die besonderen Kompetenzen von Mitarbeitern und Führungskräften beschrieben, die künftig im Unternehmen im Rahmen einer zielführenden und erfolgsversprechenden Gesamtstrategie benötigt werden.

Diese Erkenntnisse fließen in die Betrachtung der Unternehmenskultur ein. Die Unternehmenskultur ist ein wichtiger Faktor für die Werte des Unternehmens. Im nächsten Kapitel wird der Zusammenhang zwischen Werten und Unternehmenskultur dargestellt.

3.2 Werte im Kontext von Unternehmenskultur

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den Begriff der Unternehmenskultur und stellt Modelle vor, die die Verankerung von Werten im Rahmen der Unternehmenskultur zeigen. Dazu wird auf Hofstedes Zwiebelmodell (2010) und Scheins Ebenen Modell (2010) eingegangen, wie auch auf das Eisbergmodell nach Sackmann (2004) vorgestellt.

Begriffsklärung Unternehmenskultur

Kultur sind die ungeschriebenen Regeln des sozialen Spiels, die sich auf verschiedenen Ebenen manifestieren (Blazejewski, 2007). Einen komplexen Begriff wie Kultur¹⁰ abzugrenzen erscheint schwierig und soll an dieser Stelle nicht erfolgen. Nach von Rosenstiel (2000) entsteht Kultur überall dort, wo Menschen über eine längere Zeit zusammenleben und kooperieren. Es sei darauf hingewiesen, dass Werte ein essentielles Element der Definition von Kulturen sind (Auer-Rizzi, Blazejewski, Dorow & Reber, 2007; Six & Felfe, 2004). Seit Jahrhunderten ist diese Ansicht von Kultur als Kennzeichen für größere Gemeinschaften, die über eine längere Zeit in einer spezifischen Region zusammen leben, bekannt - man sprach in den Armeen Europas im 17. und 18. Jahrhundert vom „Esprit de corps“- doch galt sie als nicht sonderlich beachtenswerte Erscheinung (von Rosenstiel, 2009).

Unternehmen sind soziale Gebilde, die gemeinsame Werte bzw. Grundprämissen enthalten (Bartscher & Huber, 2007). Landau (2007) bezeichnet sie als die Unternehmenskultur prägende „Quintessenz“ (S. 11). Sie enthält weitergegebene Regeln und Gestaltungen, die von nahezu allen als selbstverständlich akzeptiert werden (von Rosenstiel, 2000). Die Unternehmenskultur bildet den Bezugsrahmen für Werte, die ihrerseits die Kultur des Unternehmens implizit oder explizit beeinflussen oder gar konkrete Soll-Vorstellungen darstellen (Dietzfelbinger 2008). Dabei ist ein entscheidender Faktor, ob Werte des Unternehmens mit den eigenen Werten der Mitarbeiter kongruent sind, also ob eine Stimmigkeit zwischen individuellen Werten und Unternehmenswerten herrscht. Individuen mit ähnlichen Wertvorstellungen tendieren nach Meglino und Ravlin (1998) dazu, sich ähnlich zu verhalten. So kann das Verhalten anderer Individuen besser vorhergesagt werden,

¹⁰ Kultur ist ein komplexes Phänomen, das wenig systematisiert ist. Eine aussagekräftige und zugleich allgemeingültige Definition ist kaum auffindbar. Eindeutig ist sie jedoch auf Werte bezogen.

Aufgaben besser koordiniert und möglicherweise Konflikte vermieden werden wenn ähnliche Wertvorstellungen im Unternehmen vorherrschen.

Jedes Unternehmen hat, ob es will oder nicht, eine spezifische Unternehmenskultur (Sackmann, 2004). Werte haben, wie bereits angedeutet, einen dispositionellen Charakter, weshalb Unternehmen keine Werte an sich „besitzen“, vielmehr wird ihre Kultur durch Werte geformt, da jede Organisation aus Menschen besteht (Hultmann & Gellermann, 2001). Werte gelten als essentielles Element fast jeder Kulturdefinition (von Rosenstiel, 2009; Six & Felfe, 2004; Blazejewski, 2007). Werden kulturelle Besonderheiten in Organisationen ignoriert, kann dies zu Missverständnissen oder gar zur Fehleinschätzung der unternehmerischen Ziele führen. Laut Landau (2007) stellen Werte in ihrer Summe die Unternehmenskultur dar.

Eine ausgeprägte Unternehmenskultur wirkt als Wahrnehmungsfilter, hilft bei der Einordnung von Geschäftsmöglichkeiten - ob diese als erstrebenswert oder nicht gesehen werden - und gibt den Organisationsmitgliedern Orientierung bei der Auseinandersetzung mit den an sie herangetragenen Anliegen (Blome-Drees & Schmale, 2007). Ein bekanntes Beispiel für eine offensichtliche Unternehmenskultur ist das Unternehmen IKEA. Dieses Unternehmen pflegt u.a. die „IKEA Family“ nicht nur in Bezug auf die Kunden, sondern auch hinsichtlich ihrer Mitarbeiter. So gehört z. B. die Anrede mit „Du“ zur Unternehmenskultur. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit der Partizipation der Mitarbeiter auf allen Ebenen. Mitarbeiter können ihre Ideen einbringen, wodurch ein Gemeinschaftsgefühl und die Identifikation mit dem Unternehmen entsteht (Landenberger, 2006).

Viele der existierenden Untersuchungen und Forschungsstudien zu Unternehmenskultur befassen sich nicht allein mit der Betrachtung unternehmenskultureller Komponenten, sondern stellen meist Zusammenhänge mit Besonderheiten der Unternehmensform vor, z.B. beziehen sie sich rein auf mittelständische Unternehmen (Kunze, 2008). Die Unternehmenskultur zeigt sich grundsätzlich immer darin, ob sich ein Unternehmen an Kunden oder Wettbewerb orientiert, wie innerhalb des Unternehmens gearbeitet wird, welcher Führungsstil vorherrscht, wie Konflikte gehandhabt werden, welcher Sprachstil herrscht und ähnliches. Damit ist ein Unternehmen oder eine Organisation nicht nur eine wirtschaftliche, sondern auch eine kulturelle Einheit (Aigner-Hof, 2007).

Durch die zunehmende Globalisierung der Märkte haben sich neue Mitbewerber am Markt entwickelt, wodurch der internationale Wettbewerb (Kreikebaum, 2001) anstieg. Die Unternehmenskultur wurde zu einem relevanten Wettbewerbsfaktor,

der sich nicht so einfach imitieren lässt, wie es bei Produkten der Fall ist. Viele Unternehmen gingen durch den steigenden Druck Allianzen ein oder fusionierten mit Unternehmen aus ihrer Branche. Die Kultur spielt bei solchen Zusammenschlüssen eine nicht unbedeutende Rolle, wie sich schon oft in der Vergangenheit gezeigt hat. Doch bleibt sie weitgehend unsichtbar (Schein, 2011). Manche Fusionen sind gerade durch ihre unterschiedlichen Kulturen gescheitert (Sackmann, 2002). Veränderungen in den Organisationen führen zu wachsenden Problemen in den Bereichen Identifikation und Commitment, derer entgegen zu wirken ist. Schein (2011) zeigt drei Muster des Umgangs mit der Unternehmenskultur auf, die beim Zusammenschluss von Unternehmen entstehen können. So können die Kulturen getrennt bleiben (z.B. bei Großkonzernen, wo Tochterunternehmen ihre Identität behalten), eine Kultur wird dominant (z.B. wenn ein Unternehmen von einem anderen aufgekauft wird) oder die Kulturen verschmelzen (z.B. durch ein übergeordnetes neues Set an Werten).

Im Zuge der Entwicklung der Unternehmenskulturforschung sind einige Modelle entstanden. Im Folgenden werden zum Zusammenspiel von Werten und Unternehmenskultur aktuell vorherrschende Modelle in aller Kürze dargestellt. Die genannten Modelle sehen Werte als wesentliche Komponenten, bzw. essentielle Elemente der Unternehmenskultur (Blazejewski, 2007; Sackmann, 2002; Schein, 1995; Blome-Drees, 2007, Hofstede et al., 2010).

Hofstedes Zwiebelmodell

Der niederländische Organisationsanthropologe Hofstede et al. (2010) definiert Kultur als mentale Software, die eine kollektive Programmierung des Geistes (software of the mind) darstellt und welche die Mitglieder einer Gruppe von einer anderen unterscheidet. Am besten spiegelt sich Kultur nach Hofstede et al. (2012) in den vier Kategorien wider: *Symbole*, *Helden*, *Rituale* und *Werte*. Wie in dem Zwiebelmodell in der Abbildung 3 ersichtlich ist, stellen *Symbole* die oberflächlichsten und *Werte* die am tiefsten gehenden Manifestationen von Kultur dar. Sie lassen sich auf die Kultur von Organisationen übertragen (Landau, 2007) und stellen sich in den Schichten einer Zwiebel dar.

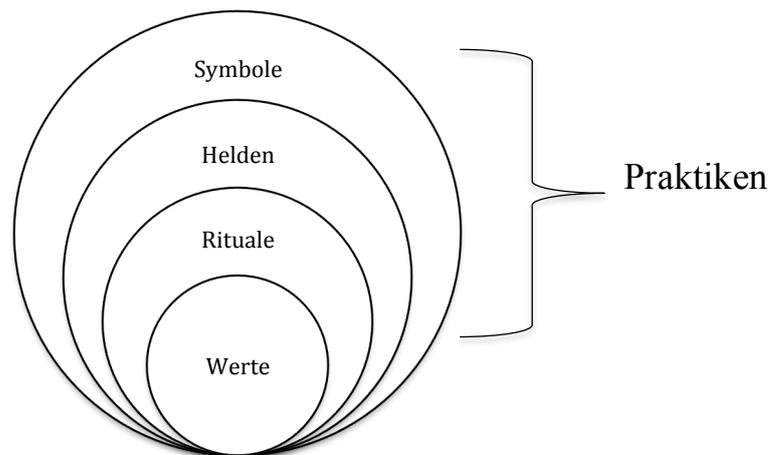


Abbildung 3 Zwiebelmodell- eigene Darstellung nach Hofstede et al. (2012, S. 8).

Symbole entwickeln sich relativ schnell, können aber auch wieder verschwinden und haben spezielle Bedeutung in der Organisation (z.B. Statussymbole). Sie sind nur oberflächlich manifestiert, weswegen sie als äußere Schicht im Modell dargestellt werden. *Helden* sind Verhaltensvorbildern ähnlich (z.B. Batman). Unter *Rituale* werden kollektive Tätigkeiten verstanden (z.B. Formen des Grüßens).

Den Kern der Kultur bilden bei Hofstede et al. (2010) die *Werte*. Sie werden verstanden als allgemeine Neigungen, die anderen vorzuziehen sind. Diese besitzen einen Plus- und Minuspol, z.B. böse-gut, paradox-logisch. *Symbole*, *Helden* und *Rituale* werden auch unter dem Begriff *Praktiken* zusammengefasst, da sie von außen beobachtbar sind. *Werte* hingegen sind häufig unbewusst und haben sich tief manifestiert.

Dieses Zwiebel Modell (Hofstede et al., 2012) zeigt, dass Werte im Unternehmen nicht sichtbar sind, sondern nur in den beobachtbaren Praktiken, also über Symbole, Helden und Rituale, sichtbar werden.

Weiterhin entwickelte Hofstede in zwei IBM-Studien grundlegende Dimensionen, anhand derer Kulturen verglichen werden können. Grundlage des Datenmaterials von Hofstede sind die Befragungsergebnisse, die in den Jahren 1968 und 1972 durchgeführt wurden. Nach zwei Erhebungsrunden (1967 und 1973) standen Hofstede mehr als 116.000 Fragebögen aus den IBM-Niederlassungen in 72 Ländern zur Analyse zur Verfügung. Problematisch war jedoch, dass nur westliche Denkweisen und Vorstellungen erfasst wurden. Aufgrund der Annahme des 'Western Bias' wird in Zusammenarbeit mit Michael Bond die Durchführung einer

3. Erhebungsrunde 1985 organisiert. Dafür wurde ein neu formulierter Fragebogen (Chinese Value Survey) eingesetzt (Hofstede et al. 2010).

Die Dimensionen nannte er Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung, Individualismus versus Kollektivismus, Feminität versus Maskulinität und langfristige versus kurzfristige Orientierung.

Die Dimension *Machtdistanz* hat die Ausprägungen niedrig und hoch und manifestiert sich in Wohlstand, Prestige und Macht. In Kulturen mit beispielsweise hoher Machtdistanz akzeptieren und erwarten die Angestellten ausgeprägte Machtgefälle zwischen ihnen selbst und ihren Vorgesetzten.

Die Dimension der *Unsicherheitsvermeidung* bezieht sich auf den Umgang mit der unvorhersehbaren Zukunft. Kulturen mit einer hohen Unsicherheitsvermeidung haben ein großes Bedürfnis nach Sicherheit.

Die Dimension *Individualismus versus Kollektivismus* bildet die Beziehung ab, in der das Individuum zur Gesellschaft steht, ob das Individuum in sehr enge Beziehungen mit anderen eingebunden ist (Kollektivismus), oder ob die Verbindungen zwischen dem Individuum und anderen Gesellschaftsmitgliedern eher lose sind (Individualismus).

Hofstedes *Feminität versus Maskulinität* Dimension unterscheidet zwischen männlichen und weiblichen Werten. Während erstere hauptsächlich Karriere, Wettbewerb und Verdienst umfassen, stellen weibliche Werte soziale Werte dar, wie Kooperation, Fürsorglichkeit und Warmherzigkeit. Diese Dimension ist die am stärksten kritisierte Dimension, weil konventionelle Geschlechterrollen überbewertet werden und weil sie nicht trennscharf von der Individualismus Dimension abgrenzbar ist.

Die Dimension *langfristige versus kurzfristige Orientierung* wurde nach Studien mit dem Chinese Value Survey hinzugefügt und wird auch Konfuzianische Dynamik genannt. Sie gibt an, wie groß der zeitliche Planungshorizont in einer Gesellschaft ist, d.h. eine kurzfristige Orientierung steht für auf Vergangenheit und Gegenwart bezogene Kulturen, mit Werten wie Respekt für Traditionen, während langfristige Orientierung für künftigen Erfolg steht.

Nationale Unterschiede in den Werthaltungen konnten der jeweiligen Kultur zugeschrieben werden, da durch Organisationsunterschiede bedingte Effekte ausgeschlossen werden konnten. Zentrales Ergebnis seiner Studien war, dass die arbeitsbezogenen Werte und Einstellungen ganz wesentlich von der nationalen Kultur beeinflusst werden (Hofstede et al., 2010; Weinert & Euler, 2004).

Hofstede's Dimensionen ernten viel Kritik, insbesondere aufgrund der wenigen Dimensionen, das Ausblenden von binnenkulturellen Differenzen und der Stereotypisierung (McSweeney, 2002).

Scheins Ebenen Modell

Besonders Schein (2010) betont den Zusammenhang von Werten mit Kultur. Die Unternehmenskultur koordiniert bestimmte Abläufe durch gemeinsame Werte, indem sie Orientierung vermittelt und Komplexität in Entscheidungsprozessen reduziert. Eine eindeutige und klare Definition von Unternehmenskultur zu geben, erweist sich als schwierig, da es Ähnlichkeiten zu anderen Konzepten wie Organisationsklima gibt, wie Schein (2010) wie folgt formuliert:

„This sometimes confuses the concept of culture with the concept of climate, and confuses culture as what is with culture as what ought to be.“ (ebd., S.13)

Außerdem handelt es sich bei der Unternehmenskultur um ein vielschichtiges und komplexes Phänomen, da es sich auf sichtbare und unsichtbare Charakteristika des Unternehmens bezieht. Die verschiedenen Facetten von Kultur kommen am besten in dem Modell von Schein (1984) zum Ausdruck (Abbildung 4). Nach Bartscher und Huber (2007) verbindet das Modell von Schein unterschiedliche Anschauungen zum Thema Werte, da es Werte als Zentrum der Unternehmenskultur sieht. Es „rückt das Wertesystem in Form der Grundprämissen in den Mittelpunkt der Unternehmenskultur; es bildet die Struktur, auf der alles aufbaut“ (Bartscher & Huber 2007, S.193).

Die Basis besteht daher aus *Grundannahmen*, also Annahmen über den Menschen selbst, seine Beziehung zur Umwelt und zu anderen Menschen. Sie sind verbunden mit den stärker bewussten und *bekundeten Werten*, die von Organisationsmitgliedern mehr oder weniger geteilt werden. *Artefakte* sind die sichtbare Ebene der Unternehmenskultur (Schein, 2010). Hierzu zählen die gelebten Verhaltensweisen, Sitten, Bräuche und die täglichen Umgangsformen (Blome-Drees 2004). Zwischen den drei Ebenen gibt es wechselseitige Beziehungen (Schein, 2010). Die gemeinsamen Grundannahmen bilden die Basis für die Werte und Normen. Gleichzeitig können Werte, die längerfristig verankert sind, zu stabilen Grundannahmen werden. Diese Werte werden als Leitlinien betrachtet (Landau, 2007). Die Artefakte sind ein sichtbarer Ausdruck der zugrunde liegenden Normen und Werte. Umgekehrt kann die Ebene der Artefakte auch die Werte und Normen beeinflussen.

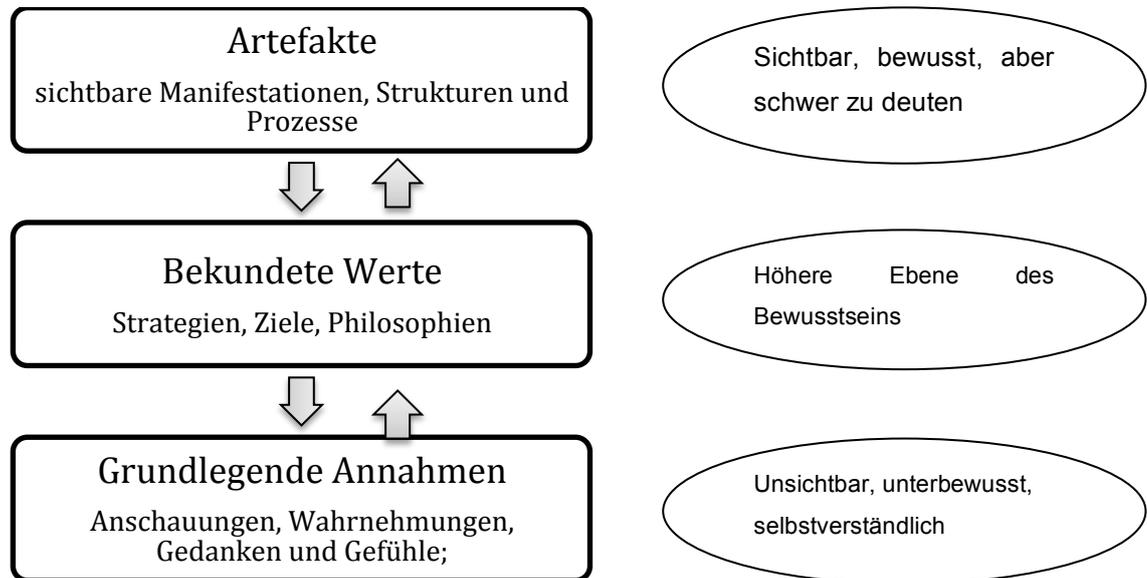


Abbildung 4 Ebenenmodell nach Schein (modifiziert nach Schein, 2012; Landau 2007, Blome-Drees & Schmale, 2007)

Um eine Kultur zu verstehen, muss man alle sichtbaren Phänomenen (z.B. das Mitarbeiterverhalten) und die mit dem Unternehmen in Zusammenhang stehenden Artefakte interpretieren: wie sieht das Logo aus, welche Umgangsformen herrschen, wie wird mit den Kunden umgegangen? Nach Blome-Drees und Schmale (2007) ist der Umgang miteinander, das Handeln und Verhalten der Mitarbeiter beobachtbar und erfolgt aufgrund gewisser unternehmenstypischer Werte und Normen. Erweisen sich Handlungen als erfolgreich, werden sie anerkannt und gegebenenfalls zu selbstverständlichen Grundlagen zukünftigen Handelns gemacht oder institutionalisiert (Blome-Drees & Schmale, 2007).

Kulturelles Eisbergmodell

Zugrundeliegende Werte sind unsichtbarer Bestand der Unternehmenskultur, die sich ebenso in sichtbaren Elementen ausdrücken. Die Arbeits- und Organisationspsychologin Sackmann (2004) systematisiert die Elemente der Unternehmenskultur ähnlich wie Schein in einem von ihr als „kulturelles Eisbergmodell“ bezeichneten Modell.



Abbildung 5 Kulturelles Eisbergmodell nach Sackmann (2004)

Die Metapher des Eisbergs (Abb. 5) soll vor allem zeigen, dass 90 % der Faktoren, die das Handeln im Unternehmen bestimmen, buchstäblich unter der Wasseroberfläche liegen, also somit gar nicht sichtbar sind. Über der Wasseroberfläche liegen die beobachtbaren Handlungen, darunter die Regeln und noch tiefer die Werte. Das Modell zeigt die leicht zugängliche Manifestationen von Kultur, die sichtbar sind, wie auch die nicht sichtbaren und damit verdeckten und unbewussten grundlegenden Überzeugungen, die Prioritäten, Prozesse, Ursachen und Verbesserungen beinhalten. Die grundlegenden Überzeugungen beruhen dabei auf Erfahrung, sind zu Gewohnheit geworden und sind emotional verankert. Das Eisbergmodell weist einige Gemeinsamkeiten mit Scheins Ebenen Modell auf, die wichtigsten Faktoren, die das Handeln im Unternehmen bestimmen, sind nicht sichtbar.

Zusammenfassend kann nach Betrachtung von Werten und Unternehmenskultur gesagt werden, dass Werte eine Schlüsselrolle inne haben und die Unternehmenskultur grundlegend prägen. Unternehmenskultur beinhaltet in diesem Sinne von den Mitgliedern eines Unternehmens gemeinsam getragene Werte. Die Unternehmensethik begründet eine vorliegende Unternehmenskultur.

Die dargestellten Modelle sehen nach Landau (2007) Faktoren der Unternehmenskultur als Schicht oder Ebene, die Werte im Zentrum oder an der Basis ansiedeln. Unternehmenskultur ist dabei sowohl als ein multidimensionales,

wie auch als mehrschichtiges Phänomen zu sehen (Sackmann, 2006). Weitere Gemeinsamkeiten der dargestellten Modelle sind die gewichtige Bedeutung gemeinsam geteilter Werte und Einstellungen, sowie das sichtbare offenkundige Verhalten manifestierter Werte im Unternehmen, die auch beispielsweise bei Fusionen eine wichtige Rolle spielen.

Unter Unternehmenskultur wird in dieser Arbeit die gewohnte und tradierte Weise des Denkens und Handelns im Unternehmen verstanden, deren Basis die Werte bilden (Schein, 2010; Hofstede et al., 2010, Sackmann, 2004).

Die laufende Veränderung des Umfeldes eines Unternehmens verlangt es, die Unternehmenskultur kontinuierlich näher zu betrachten und weiterzuentwickeln. Verschiedene Studien weltweit beschäftigen sich mit dem Thema Werte im Unternehmen in Zusammenhang mit der Unternehmenskultur (Hofstede, 1998). Studien zu Werten im Unternehmen beinhalten meist, auch bedingt durch die Unschärfe des Wertebegriffs, Untersuchungen zu Einstellungen oder Arbeitszufriedenheit. Gute Quellenhinweise zu Untersuchungen zu Werten im organisationalen Kontext finden sich bei Six und Felfe (2004).

Es beschäftigen sich viele Disziplinen mit Unternehmenskultur, meist unter theoretischer Bezugnahme zur Soziologie, Betriebswirtschaft, Psychologie und Pädagogik. Erkennbar ist daher eine Heterogenität des Begriffs Unternehmenskultur, der oftmals mit Organisationskultur (Faust, 2003) oder Betriebskultur gleichgesetzt wird. Jedoch ist der Begriff der Organisationskultur umfassender, da hier auch Non-Profit Organisationen miteinbezogen werden, die im Allgemeinen keine klassischen Unternehmen darstellen. Da aber in dieser Arbeit von tatsächlichen Unternehmen in ihrer Anlage als wirtschaftlich-finanzielle und rechtliche Einheit (Gabler Wirtschaftslexikon, 2013) die Rede ist, wird weiterhin der Begriff der Unternehmenskultur verwendet.

Das komplexe Thema Werte im Unternehmen lässt sich kaum umfassend darstellen. Werte werden nachfolgend als das Grundgerüst der Unternehmenskultur verstanden.

3.3 Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Bisher wurde vor allem allgemein auf Ansätze eingegangen, die das Unternehmen als Träger von Werten sieht, sowie auf den Wertebegriff in der Unternehmensethik. Dazu soll nun spezifischer auf die Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

eingegangen werden. Dabei spielen Faktoren auf Makro- Meso- und Mikroebene eine wichtige Rolle, das heißt gesellschaftliche (Makroebene), unternehmenskulturelle (Mesoebene) und personale Einflüsse (Mikroebene) haben eine entscheidende determinierende Rolle bei der Verankerung von Werten und Wertebildung im Unternehmen.

Zur Wertebildung in einem Unternehmen ist die Unternehmenskultur Voraussetzungen. Haefeli, Krenn und Maurer (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einer so genannten *starken Unternehmenskultur*, wenn Werte einen hohen Verankerungsgrad im Verhalten der Mitarbeiter haben, wenn eine hohe Übereinstimmung der Werte und Normen der Belegschaft herrscht und wenn Werte eine hohe Kompatibilität mit den formalen Instrumenten des Unternehmens aufweisen. Dabei ist der Einfluss von externen und internen Determinanten zu beachten (von Rosenstiel, 2007), die sich wiederum in den Wertvorstellungen und Überzeugungen der Unternehmensmitglieder manifestieren.

Es wird davon ausgegangen, dass sich das Verhalten der Unternehmensteilnehmer sowie ihrer Bezugs- und Interessensgruppen an bestimmten Werten orientiert (Biggemann & Buttle, 2012). Im Unternehmen gelebte Werte, die mit den verfassten Leitbildern, Verhaltenskodizes, Führungsgrundsätzen und der strategischen Ausrichtung übereinstimmen, sichern nachhaltig die Kontinuität und schaffen intern wie extern Vertrauen zwischen den Beteiligten (Paschen & Dihsmeyer, 2011; Beck & Vochezer, 2006; Six & Felfe, 2004) und geben Anleitung, wie der Umgang mit- und untereinander gestaltet sein soll (Melé, 2005; Frey et al. 2002).

An dieser Stelle rücken die Ansätze der Shareholder und der Stakeholder in den Fokus, die unterschiedliche Positionen zu Interessensgruppen und Anspruchsgruppen im Unternehmen einnehmen (Götzelmann, 2010; Pech, 2008). Shareholder sind die Anteilseigner, also die Kapitalgeber (Speckbacher, 1997). Stakeholder bezeichnet grob gesagt alle, die etwas mit dem Unternehmen zu tun haben, wie Kunden, Lieferanten, Behörden etc. (Köster, 2010). Diese haben Ansprüche gegenüber dem Unternehmen und leisten ihrerseits etwas. Anspruchsgruppen oder Stakeholder sind einzelne Personen, Gruppen oder Institutionen und ihre Vertreter, die persönliche, gesellschaftliche, politische Interessen vertreten und von den unternehmerischen Tätigkeiten gegenwärtig oder in Zukunft direkt oder indirekt betroffen sind (Freeman & McVea, 2001). Dabei sind es Ansprüche innerhalb des Unternehmens von Mitarbeitern (z.B. Einkommen), Betriebsrat (z.B. Kontrolle), Management (z.B. Führung) und Unternehmer (z.B. Kapital), wie auch von außerhalb durch Staat (z.B. Subvention),

Gesellschaft (z.B. Sicherstellung des Marktes), Lieferanten (z.B. Vorleistung), Umwelt (z.B. Rohstoffe), Partner (z.B. Kooperation), Geldgeber (z.B. Kapital), Shareholders (z.B. Kapital), Kunden (z.B. Bezahlung), Wirtschaftsordnung (z.B. Rechtssicherheit) und Aufsichtsrat (z.B. Kontrolle). Analog der Leistungseinbringung muss Genüge getan sein. Angelehnt an die Stakeholder Ansätze müssen Unternehmen also neben den Ansprüchen von Geldgebern, Mitarbeitern, Kunden und Partnern auch quasi ihre Bürgerpflichten gegenüber Staat und Gesellschaft nachkommen.

Die folgenden Einflussfaktoren werden unter der Perspektive der Stakeholdertheorie (Köster, 2010) betrachtet, nämlich dass es vielfältige Ansprüche und Interessen verschiedener Stakeholder gibt, die zu Konflikten und Diskrepanzen mit Werten im Unternehmen führen können.

Dazu werden unternehmenskulturelle, interne personale Einflussfaktoren (Gründer, Führungskräfte und Mitarbeiter) und externe personale Einflussfaktoren (Kunden und Partner), wie auch gesellschaftskulturelle Einflussfaktoren im Zusammenhang mit Werten und Unternehmen vorgestellt.

3.3.1. Gesellschaftskulturelle Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Der Einfluss von Gesellschaft auf Werte gilt als unstrittig. Frey und Graupmann (2011) betonen die gesellschaftsordnende Funktion von Werten. Das Umfeld und die gesellschaftlichen Kontextfaktoren spielen folglich in verschiedenen unternehmerischen Zusammenhängen eine ebenso wichtige Rolle wie interne Abläufe im Unternehmen. Das Umfeld ist stets dynamisch, da sich die bestehenden Umweltbedingungen ständig verändern (z.B. Technologien, gesetzliche Regelungen etc.). Unternehmen werden als in die Umwelt eingebettete Systeme, als Subsysteme aufgefasst (Bartscher & Huber, 2007), die auch Werte unterschiedlich beeinflussen können. Im Zuge der Globalisierung werden dabei Werte als Kooperationsinstrument immer wichtiger.

Den Zugriff auf innovatives Wissen, weltweite Vertriebskanäle und Kapitalmarkt, der notwendig ist, um in globalen Märkten Konkurrenzfähigkeit zu erreichen, erhält nur, wer auch kooperationsbereit und kooperationsfähig ist (Weitz, 2010). Deshalb muss beachtet werden, welche rechtlichen, soziokulturellen oder politischen Rahmenbedingungen vorherrschen. Diese Betrachtung des Unternehmens

unterstreicht die Bedeutung gesellschaftlicher Faktoren, die zwangsläufig auf das Unternehmen Einfluss nehmen. Unternehmen werden stets vom Umfeld geprägt, denn sie sind grundsätzlich ein Teil der Gesellschaft. Zudem sind Unternehmen von nennenswerter Größe nicht nur im eigenen Ursprungsland tätig, sondern auch international. Deshalb müssen Rahmenbedingungen unter dem Zeichen der Globalisierung betrachtet werden.

Im „Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness Research Program“, kurz GLOBE-Studie, werden unter anderem Landkarten gesellschaftskultureller Nähe bzw. Distanz zwischen Ländern und Kulturregionen erstellt. Da Werte die Basis von Kulturen darstellen, wird diese Studie herangezogen. 1991 wurde von Robert J. House, Professor an der Wharton Universität Pennsylvania (USA) die GLOBE Studie durchgeführt, um die Generalisierbarkeit von „Charismatic Leadership“ in zwanzig unterschiedlichen Kulturen zu überprüfen. Dabei wurden über 17000 Fragebögen von Führungskräften aus dem mittleren Management in 951 Unternehmen aus drei Industriezweigen und 62 Kulturen ausgewertet (Buchegger, 2006). In der Studie wurden neun gesellschaftliche und organisatorische Kulturdimensionen (unabhängige Variablen) und sechs Leadership- Dimensionen (abhängige Variablen) ausgearbeitet. Weitere Variablen bezogen sich auf Religion, Demographie, Gesellschaft, Politik, Wirtschaft sowie auch auf individuelle psychische und physische Faktoren der jeweiligen Länder. Des Weiteren wurden Wirkung und Effektivität von unterschiedlichen Führungsstilen¹¹ und Verhalten auf die Einstellung und die Leistung von Mitarbeitenden untersucht (Buchegger, 2006).

Ein für diese Arbeit vor allem interessanter Befund der GLOBE Studie besagt, dass Praktiken und Werte im Unternehmen in starkem Maße mit den gesellschaftskulturellen Praktiken und Werten jener Länder korrespondieren, in denen die Organisationen angesiedelt sind (Brodbeck, 2006). Damit scheint auf Basis der Daten der gesellschaftskulturelle Einfluss auf die Unternehmenskulturen etwa zehn Mal stärker als der Einfluss der Branche. Nach Brodbeck (2006) können die den Führungs- und organisationalen Praktiken zugrunde liegenden Werte über verschiedene Gesellschaftskulturen hinweg auf abstrakter Ebene verglichen werden. Jedoch können „im konkreten Verhalten und in der spezifischen Bedeutung, die den einzelnen Verhaltensweisen im jeweiligen kulturellen Kontext zugeschrieben werden, maßgebliche Unterschiede bestehen. Deshalb erfordert die Übertragung von, in Grundzügen vergleichbar ausgeprägten, kulturellen Praktiken und Werten in

¹¹ Einen guten Überblick über die Variablen bietet Brodbeck, F. C. (2009), Navigationshilfe für internationales Change Management. Erkenntnisse aus dem GLOBE Projekt, in: OrganisationsEntwicklung 3_06, 16 - 31

regional und lokal akzeptierte, effektive Führungs- und organisationale Verhaltensweisen noch weitergehende Schritte“ (Brodbeck, 2006, S.24). Dazu zieht Brodbeck (2006) regionale Untersuchungen über effektive Führungsprozesse und organisationale Praktiken eines bestimmten Landes oder Kulturkreises ein. Auch wenn Kultur übergreifende organisationale Praktiken oder Führungsprinzipien identifiziert sind, müssen stets die regional gelebten Führungspraktiken und somit die regional vorherrschenden Werte miteinbezogen werden.

Befunde der GLOBE Studie sind dahingehend wichtig, da sie als kulturvergleichende Studie eine erste Grobeinschätzung bietet, an welchen Werten besonders auffällige Differenzen in verschiedenen Kulturkreisen bestehen. Brodbeck (2006) betont, dass nicht nur auf kulturelle Unterschiede sondern auch auf gemeinsame Werte und gemeinsame kulturelle Trends eingegangen werden muss, auf deren Basis eine gemeinsame Wertebasis in einem Unternehmen erarbeitet werden kann. Dies kann beispielsweise über Prozessmanager erfolgen, die Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung durch Erwartungsmanagement in verschiedenen zusammenarbeitenden Kulturen in verschiedenen Projektphasen unterstützen.

Die Erkenntnisse der GLOBE Studie sind auch für diese Arbeit wichtig, denn es zeigt sich, dass gerade die in einer Gesellschaft vorherrschende Kultur zunächst einen großen Faktor bei Werten darstellt, dass es aber auch vor allem an den einzelnen Unternehmensakteuren, wie z.B. der Führungskraft liegt, wie das Verhalten in Organisationen umzusetzen ist. Festzuhalten bleibt weiterhin auch der Gedanke, dass Unternehmen sich gleichzeitig in der Gesellschaft als „gute Bürger“ sehen (Götzelmann, 2010), die für die Gesellschaft Gutes tun, indem sie sich z.B. in der Region einsetzen und Verantwortung übernehmen.

3.3.2 Unternehmenskulturelle Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Wie bereits im vorherigen Abschnitt angedeutet, entwickeln miteinander verbundene Menschen gemeinsam Werte bzw. Werthaltungen (von Rosenstiel & Woschée, 2002). Organisationen schaffen jedoch oft formale Regelsysteme, um die Einhaltung bestimmter Handlungen zu koordinieren. Betrachtet man die vorhergehenden Modelle der Unternehmenskultur, so beeinflussen jedoch gerade auch die informellen Regeln die Organisation (Hähnel & Kopp, 2011). Da die Unternehmenskultur im Allgemeinen bereits vorgestellt wurde, soll nun auf

wichtige Einflussfaktoren eingegangen werden, die als Teil der Unternehmenskultur gesehen werden können. Die Unternehmenskultur ist Grundlage für die Wertebildung.

Dazu zählen Einflussfaktoren, die sich aus der Organisationsstruktur ergeben, eine Dialogkultur bzw. konstruktive Streit- und Konfliktkultur, eine Sanktionskultur sowie eine Vorbildkultur. Diese Einflussfaktoren werden kurz vorgestellt.

Organisationsstrukturelle Einflussfaktoren auf Werte

Werte manifestiert sich im formalen Aufbau der Organisation und der Verteilung von Aufgaben innerhalb der Organisation. Unternehmen müssen variabel, dynamisch und flexibel in der globalisierten Welt agieren. Flache Hierarchieebenen und eine verstärkte dezentrale Organisation sind Ausdruck dessen. Sonntag und Stegmaier (2007) sehen die Organisationsgestaltung als Voraussetzung organisationaler Lernprozesse. Flache Hierarchien und modularisierte autonom und selbstverantwortlich agierende Organisationseinheiten gelten hierbei als eine Erleichterung für Information und Kommunikation, was zu einer schnelleren Umsetzung von Veränderungen und einer erhöhten Flexibilität führt.

Dialogkultur bzw. konstruktive Streit- und Konfliktkultur als Teil der Unternehmenskultur

Eine Dialogkultur als Teil der Unternehmenskultur ist im Zusammenhang mit Werten wichtig. Nach Frey und Graupmann, (2011) ist es eine Bedingung im organisationalen Kontext, dass ein Wert angesprochen werden darf, wenn er verletzt wurde. Dazu ist eine wertefördernde Dialogkultur innerhalb der Organisation, welche vor allem durch Selbst- oder Teamreflexion erreicht wird (Frey & Graupmann, 2011) von Vorteil. Es geht hauptsächlich darum, sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Sachebene zu reflektieren, was gut und was nicht gut läuft (Frey et al., 2002). Frey et al. (2002) verweisen z.B auf die Forschung im Rahmen der Theorie des Selbstwertschutzes, die Untersuchungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Konfliktkultur. Es müssen grundsätzlich Macht und Abhängigkeitsaspekte im Unternehmen berücksichtigt werden, wenn es um die Betrachtung der Dialogkultur bzw. einer konstruktiven Streit- und Konfliktkultur im Zusammenhang mit Werten in einem Unternehmen geht.

Sanktionskultur als Teil der Unternehmenskultur

Sanktionen zu verhängen beeinflusst Werte im Unternehmen. Wertebasierte Verfehlungen müssen auch sanktioniert werden können, also ein konsequentes Verhalten bei einer wertebezogenem Verfehlung zeigen. Frey und Graupmann (2011) nennen zwei Arten von Sanktionen: Positiv- und Negativsanktionen. Positivsanktionen wären, wenn Mitarbeiter die Werte offensichtlich und häufig tatsächlich „leben“, belohnt werden. Negative Sanktionierung wäre, wenn negative Konsequenzen bei einem Fehlverhalten folgen, z.B. die Übernahme von Aufgaben. Im Extremfall muss eine übergeordnete Person eingreifen. Frey und Graupmann (2011) betonen jedoch, dass Sanktionen am besten innerhalb der Gruppe geregelt werden.

Vorbildkultur als Teil der Unternehmenskultur

Auch die Vorbildkultur ist als Teil der Unternehmenskultur als Einflussgröße wichtig. Vorbilder haben einen erheblichen Einfluss auf Werte (Ahlborn, 1996), da sie Orientierung geben. Die Vorbildfunktion fällt oftmals der Führungskraft zu. Viele Unternehmen erachten es als wichtig, sogenannte Multiplikatoren in der Organisation zu identifizieren, die sich als Vorbild für wertvolles Verhalten eignen. Diese leben Werte und prangern deren Verletzung auch an (Frey & Graupmann, 2011). Entscheidend nach Frey et al. (2002) für eine Vorbildfunktion ist, die Leitlinien des Unternehmens selber zu leben, sie zu reflektieren und die Mitarbeiter zu ermuntern und zu loben, aber auch kritisch nachzufragen und die Verhaltensregeln einzuklagen (z.B. indem sie diese zum Bestandteil von Mitarbeitergesprächen machen). Sonntag und Stegmaier (2007) befürworten einen offenen Umgang mit Wissen, einen partizipativen Führungsstil, in dem die Führungskraft den Mitarbeiter fördert und ihm herausfordernde Aufgaben überträgt, sowie geeignete Anreizsysteme als kulturelle Aspekte im Unternehmen. Nach Kunze (2007) treffen Führungskräfte und Mitarbeiter ihre Entscheidungen nicht aus ihrer individuellen Werthaltung heraus, sondern agieren innerhalb der im Unternehmen festgelegten Rahmenbedingungen. Dennoch, es gestaltet sich einfacher, wenn bereits ähnliche Wertestrukturen bei den Unternehmensakteuren vorhanden sind. Die individuellen Werthaltungen können sich von anderen jedoch auch stark unterscheiden. Dies kann dann zu Wertekonflikten und Identifikationskrisen führen. Es fordert dann eine aktive Strategie, eine für das Unternehmen kennzeichnende wertorientierte Personalpolitik, heraus (von Rosenstiel, 2007).

Lernkultur als Teil der Unternehmenskultur

Nach Sonntag, Schaper und Friebe, 2005 (2005) gibt es in Anlehnung an Scheins Ebenen Modell, drei Ebenen der Lernkultur: die normative, die strategische und die operative Ebene. In der normativen Ebene kommen ganz konkrete Normen und Einstellungen zum Tragen, die sich auf das Lernhandeln innerhalb eines Unternehmens auswirken. Hier wird auch der Stellenwert von Lernen im Unternehmen deutlich. Auf strategischer Ebene wird der Stellenwert von Lernen konkretisiert. Dabei geht es um die Realisierung und Gestaltung von Lernprozessen unter Einbezug struktureller und formaler Rahmenbedingungen. Auf operativer Ebene wird das alltägliche und routinierte Lernen angesiedelt, also alle Aktivitäten, wie auch Maßnahmen kollektiven, individuellen und organisationalen Lernens (Sonntag et al. 2005). Lernen ist dabei eine aktive, situative, selbstgesteuerte und kollektive Entwicklungsaufgabe im Unternehmen. Die Lernkultur ist als Teil der Unternehmenskultur wichtig, da sie eine Wirkung auf die Unternehmensmitglieder hat, insbesondere wenn das Unternehmen um eine ganzheitliche personale Förderung und damit auch um die Werte bemüht ist.

Für die unternehmenskulturellen Einflussfaktoren bleibt festzuhalten, dass ein Unternehmen in gewisser Weise beschaffen ist, aufgrund von dort vorherrschenden Werten. Grundlegend können Organisationsstrukturen als ein formelles Rahmengerüst von Werten gelten. Durch ihre spezifischen Elemente können sie sich hinderlich, aber auch förderlich auf Werte auswirken. Je nach vorherrschender Dialogkultur, Streit- und Konfliktkultur, Sanktionskultur oder Vorbildkultur sind Werte im Unternehmen unterschiedlich beeinflusst. Dabei sind die Akteure im Unternehmen ein entscheidender Faktor, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

3.3.3 Personale Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Personen, die innerhalb eines Unternehmens tätig sind oder tätig waren und Personen, die außerhalb eines Unternehmens in Bezug auf das Unternehmen agieren (z.B. durch Kundenbeziehungen, Zulieferungen) zählen zu den personalen Einflussfaktoren im Unternehmen. Innerhalb des Unternehmen, handelt es sich um die Personen(gruppe) Gründer, Führungskräfte oder Mitarbeiter, außerhalb des Unternehmens handelt es sich um Personen(gruppen) der Lieferanten, Kunden, Mitbewerber oder auch die gesamten Personen einer Region (Beck & Vochezer, 2006). Sie alle haben in unterschiedlicher Art und Weise Einfluss auf ein

Unternehmen und als Werteträger damit auch Einfluss auf die Werte des Unternehmens.

Unternehmen bekunden gerne Werte. Doch werden sie auch aktiv gelebt? Führungskräfte als personale Einflussfaktoren müssen in normativer Hinsicht ihre Vorbildfunktion wahrnehmen (Bucksteeg & Hattendorf 2012). Wenn sich Führungskräfte nicht an die Werte und Normen des Unternehmens halten, dann schadet das der Glaubwürdigkeit der Person und des Unternehmens. Die Teilnahme des Vorstandes, die Einbindung der Führungskräfte und die breite Beteiligung der Mitarbeiter spielen eine große Rolle bei der Akzeptanz der Werte im Unternehmen. Führungskräfte können durch Werte ihren Mitarbeitern die Notwendigkeit für gewünschte Verhaltensweisen verdeutlichen, da sich für die Mitarbeiter der Sinn für anstehende Aufgaben und Herausforderungen durch Werte erschließt (Lesch, 2011). Nach Lesch (2011) ist die Konkretisierung von Werten ein weiterer wichtiger Aspekt, das heißt Führungskräfte müssen Tag für Tag im Austausch mit ihren Mitarbeitern Unternehmenswerte in konkreten Situationen verbalisieren.

Der Mitarbeiter wird in der Regel auf der anderen Seite auch schnell feststellen, ob nicht doch Doppelmoral und Diskrepanz zwischen Wort und Tat vorherrschen. Von Rosenstiel und Woschée (2002) betonen, dass Unternehmen oft mit Recht vorgeworfen wird, dass Unternehmenswerte reine „Sonntagsreden der Vorstandsmitglieder“ sind. Wertestrukturen innerhalb eines Unternehmens sind möglichst aufeinander abgestimmt. Unterscheiden sich die Werte von Individuen und Organisationen stark voneinander, so kann dies auf einen längeren Zeitraum gesehen zu Problemen führen, da die Unvereinbarkeit der Vorstellungen zu kognitiver Dissonanz zwischen organisationalen und individuellen Werten führt, die nicht reduziert werden kann. Zudem weisen Frey und Graupmann (2011) darauf hin, dass bei der Umsetzung von Werten noch das „better than average“-Phänomen beachtet werden muss, bei dem sich Menschen gerne im Vergleich zu anderen als besser einschätzen. Eine selbstwahrgenommene Verortung von Werten im persönlichen Wertesystem geht nicht unbedingt mit der Umsetzung von Werten einher.

Dabei gibt es verschiedene Komponenten, die die werteorientierte Unternehmensführung beeinflussen und die in Wechselwirkung zueinander stehen. Als Gründer, Mitarbeiter oder Führungskraft im Wirtschaftsunternehmen hat man die Verantwortung gegenüber anderen Instanzen mit unterschiedlichen Erwartungen. Diese Erwartungen können Dilemmata und Zielkonflikte auslösen (Paschen und Dihmaier 2011, S. 231). Somit gibt es verschiedene Werteträger im Unternehmen. Diese sind innerhalb des Unternehmens, Gründer, Führungskräfte

oder Mitarbeiter, aber auch außerhalb des Unternehmens, wie Lieferanten, Kunden, Mitbewerber oder die Region (Beck & Vochezer, 2006). Die dargestellten Werteträger und ihre Rolle im Unternehmen werden nach Abbildung 6 erläutert.

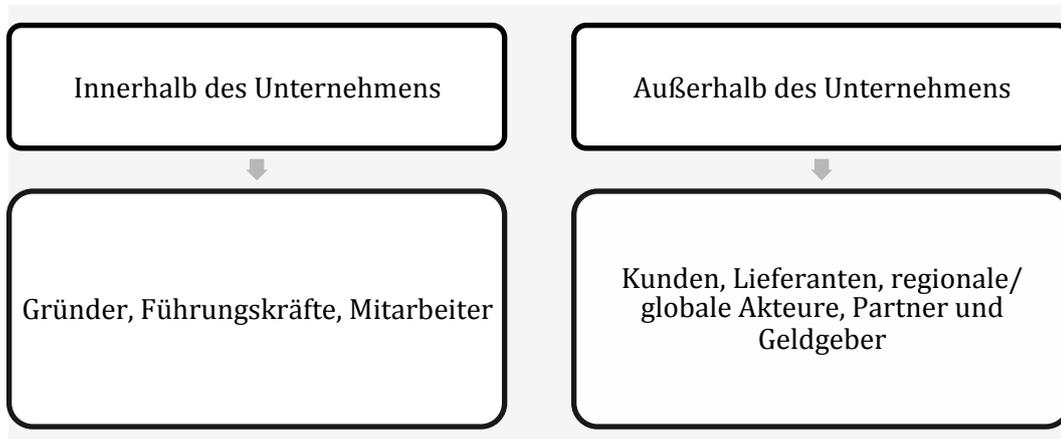


Abbildung 6 Beispiele von Werteträgern des Unternehmens

Einfluss durch Werteträger innerhalb des Unternehmens

Gründer als personale Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Gründer eines Unternehmens haben einen erheblichen Einfluss auf die kulturelle Konstellation im Unternehmen (Lang-von Wins, 2004; Werner, Kay & Kranzusch, 2007). Damit setzen gerade die Gründer zu Beginn des Unternehmens Werte fest und bringen besondere Wertvorstellungen und Erfahrungen mit ein¹². „Die Gründer können im Einzelfall sogar als „Helden“ betrachtet werden, die als Gründer eines Unternehmens Werte festgesetzt oder die Kultur in eine bestimmte Richtung gelenkt haben, die bis in die Gegenwart andauert und dabei Einfluss auf die Einstellung der Mitarbeiter hat.“ (Werner, 2009).

Gründer folgen meist ihrer Vision und die muss erst einmal ihren Werten entsprechen. Dabei sind sie oft stark von Vorbildern aus dem Elternhaus geprägt.

¹² Eine aktuelle Studie „Startup EKG-Erfolgsfaktor Unternehmenskultur in Gründungen“ am TUM Entrepreneurship Research Institute in München untersucht aktuell die Unternehmenskultur in den Gründungsphasen 12 mit innovativen, deutschen Unternehmen, die sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Gründung befinden.

Gibt es bereits im familiären Umfeld Unternehmensgründer, trägt dies dazu bei, eher eine eigene berufliche Selbstständigkeit zu verfolgen, als eine abhängige Beschäftigung (Lang-von Wins, 2004). Oft sind die Unternehmensgründer zugleich auch Teil der Unternehmensführung. Somit beeinflussen die Überzeugungen des Gründers den Kulturkern des Unternehmens. Dabei ist in der Diskussion um Werte im Unternehmen auch zu beachten, um welchen Gründertyp es sich handelt (Lang-von Wins, 2004). Miner (2000) zeigt, dass es Unterschiede in unternehmerischen Persönlichkeiten gibt und entwickelte eine Typologie von vier Unternehmertypen, welche anhand von Merkmalslisten zugeschrieben werden. So gibt es den persönlichen Hochleistungsbringer, den geborenen Manager, den Entwickler von Speziallösungen und den einfühlsamen Bestverkäufer (Lang-von Wins, 2004). Dabei herrschen eher Mischformen der Typen vor. Verschiedene Typen von Gründern haben dabei ebenso vielfältigen Einfluss auf Werte. Die Typologien der Gründer stützen sich auf Kompetenzen und Persönlichkeitsdispositionen (Lang-von Wins, 2004), welche auch bei Führungskräften eine große Rolle spielen.

Führungskräfte als personale Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Die Führungsebene wirkt in vielfacher Weise auf die Kultur und somit die Mitarbeiter im Unternehmen (Brown & Treviño, 2006). Ein Unter Führung kann man zunächst einmal verstehen, dass man anderen Menschen eine Orientierung gibt, mit ihnen Ziele vereinbart oder Probleme löst und sie beim Erreichen von Zielen, bzw. beim Problemlösen anleitet und unterstützt (Frey & Schmalzried, 2012). Insofern kommt den Führungskräften beim Vorleben von Werten eine wichtige Funktion zu. Dies zeigt auch die Führungskräftebefragung der Wertekommission (Bucksteeg & Hattendorf, 2012), bei der das persönliche Vorleben von Werten sehr hoch eingeschätzt wird. Vorleben gehört zu den wichtigsten positiven Führungserfahrungen vor allem junger Manager, die sich daran orientieren. Die Mehrheit schätzt die Effekte von gelebten Werten auf die interne Kommunikation, auf Motivation und auch Kundenbindung, dennoch vermisst ein Drittel das Vorleben der Werte. Nach Blome-Drees (2007) beeinflussen Führungskräfte die Unternehmenskulturen und damit die Werte im Unternehmen durch ihre Macht, wie auch ihr Charisma maßgeblich (Cha & Edmondson, 2006). Eine wesentliche Aufgabe der Führungskräfte ist das „Lebendig halten“ der unternehmenskulturellen Orientierungsmuster, deren Weiterentwicklung sowie Weitergabe derselben an neue Mitarbeiter. Eine Führungskraft hat viele Verantwortungsebenen. Wieland (2004) führt an, dass die Einsicht, Werte und moralische Ansprüche fördern eine gute Wirtschafts- und Unternehmenspraxis,

nicht neu ist. Vielmehr haben große Unternehmenspersönlichkeiten stets gewusst, „dass ihre Firmen auch eine soziale und moralische Verantwortung wahrzunehmen haben.“ (Wieland 2004, S. 13-14).

Eine Führungskraft in der Wirtschaft wird beispielsweise mit den Wünschen und Interessen ihrer Mitarbeiter, den Forderungen ihrer eigenen Vorgesetzten, den allgemeinen Vorgaben der jeweiligen Firma, den Erwartungen ihrer Kunden und zu alledem mit ihren eigenen Wünschen konfrontiert (Nerdinger, 2008). Im Bereich der Führungsstilforschung gibt es einige Ansätze, die den Zusammenhang von Führung und Werten darstellen. Unter Führungsstil wird das Verhaltensmuster einer Führungsperson verstanden. Dabei gibt es unterschiedliche Typen, die in der Psychologie charakterisiert werden (Frey & Schmalzried, 2013)¹³. Wichtig im Zusammenhang mit Werten sind die Formen der transformationalen und transaktionalen Führung. Der transformationale Führungsstil besteht aus Einfluss durch Vorbildlichkeit, durch inspirierende Motivation, durch Charisma, durch intellektuelle Stimulation und durch individuelle Unterstützung und Wertschätzung. Die transformationale Führung enthält dadurch ein sinnstiftendes Verhalten von Führungskräften, das die Werte der Mitarbeiter mit den Zielen des Unternehmens in Verbindung bringt. Im Gegensatz dazu betont der transaktionale Führungsstil eine Ziel- und Ergebnisorientierung: Führt das Verhalten zur Zielerreichung, wird es belohnt. Führt es nicht zur Zielerreichung, wird es bestraft (Frey, 2011).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass je nach Unternehmen, Führungskraft und Mitarbeiter, sowie nach Aufgabe, ein anderer Führungsstil angebracht ist, der wiederum Einfluss auf die Werte im Unternehmen hat. Es gibt nicht den einen richtigen Führungsstil. Von einer guten Führungskraft kann man verlangen, dass sie sich flexibel zeigt im Umgang mit Personen und Situationen (Frey & Schmalzried, 2013). Eine Führungskraft, die Werte bzw. ethikorientiert ist, soll nach Auffassung von Frey und Schmalzrieds (2013) das Repertoire von Führungsstilen kennen und beherrschen und angemessen anwenden. Eine ethikorientierte Führung ist nicht einfach ein weiterer Führungsstil, sondern hat einen mündigen Mitarbeiter als Unternehmer im Unternehmen zum Ziel (Frey, 2010). Dies bedeutet, sie muss flexibel im Umgang mit Personen und Situationen sein.

¹³ Dabei kann unterschieden werden zwischen einem partnerschaftlich-demokratischen oder einem autoritären Führungsstil- in abgeschwächter Form als autoritativen bzw. direkter Führungsstil bekannt, wie auch einem laissez-faire Führungsstil, der sehr viel Freiraum lässt. Hinzu kommen Führungsstile, die ihren Fokus entweder stärker auf den Mitarbeiter (Mitarbeiterorientiert) oder stärker auf die Aufgabe (Aufgabenorientiert) legen (Brodbeck, Maier & Frey, 2002).

Mitarbeiter als personale Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Die Menschen im Unternehmen bestimmen in erster Linie durch ihre Handlungen, ebenso wie durch ihre Werte die Kultur des Unternehmens mit. Mitarbeiter, die bereits vorher die Werte des Unternehmens als Richtlinie für ihr Verhalten akzeptieren, entscheiden sich auch leichter für das Unternehmen (Kayser et al, 2007, von Rosenstiel, 2007). Gemäß Hofstede (2001) ist es wichtig, von Anfang an auf die Werte der Mitarbeitenden zu achten, um sicher zu stellen, dass diese möglichst gut zum Unternehmen passen.

Nach von Rosenstiel (2007) beschränkte man sich deshalb schon früh bei der Beschreibung der Anforderungen an Mitarbeiter nicht allein auf das fachliche, sondern nannte darüber hinaus auch erwünschte „Charaktermerkmale“ der Mitarbeiter. Werden Werte in Organisationen nun von den Mitarbeitern gelebt und spiegeln sich diese in dem Verhalten wieder, dann können diese Werte andere Mitarbeiter beeinflussen, die mit diesen Werten verbundenen Verhaltensweisen übernommen und neue Mitarbeiter entsprechend sozialisiert werden. Hier setzt die Wertebildung an. Nicht zuletzt durch den Effekt des wachsenden Fachkräftemangels steigt die Bedeutung der einzelnen Mitarbeiter, denn seine Fähigkeiten machen den entscheidenden Faktor in einem Unternehmen aus. Mitarbeiter sind Anspruchsgruppen, die verschiedene Erwartungen haben (Bartscher & Huber, 2007). Nach Frey et al. (2002) sind Mitarbeiter bestrebt, Werte einzuhalten, wenn folgende Faktoren berücksichtigt werden: die Sinnvermittlung, Transparenz durch Information und Kommunikation, durch Autonomie und Partizipation, durch klare Zielvereinbarung und Prioritätensetzung, durch konstruktive Rückmeldung über Lob und Korrektur, durch das Prinzip des Wachstums, das Prinzip der sozialen und emotionalen Integration, durch das Prinzip des Vorbildes, Fairness und Gerechtigkeit.

Einfluss durch Werteträger außerhalb des Unternehmens

Neben den Ansprüchen des Mitarbeiters müssen die weiteren Anspruchsgruppen Kunden, Lieferanten, regionale und globale Akteure, Partner und Geldgeber (Beck & Vochezer, 2006) berücksichtigt werden. Diese sind insbesondere als externe Einflussfaktoren zu sehen. Kunden, Lieferanten, regionale Akteure, wie auch Partner und sämtliche Geldgeber bringen dem Unternehmen Vertrauen und wollen ihre Ansprüche vom Unternehmen befriedigt sehen.

Kunden als personale Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Um erfolgreich am Markt agieren zu können, müssen sich Unternehmen an den Kundenbedürfnissen ausrichten. Sie werden dort kaufen, wo das Bedürfnis nach Glaubwürdigkeit und Sicherheit erfüllt wird. (von Guretzky, 2006) Unternehmen müssen heute ihren Kunden immer stärker deutlich machen, wodurch sie sich jeweils von den anderen Einrichtungen unterscheiden und sehen in Werten oftmals das Instrument dazu. Besonders der Wunsch der Geldgeber, meist eine steigende Gewinnspanne mit möglichst niedrigem Risiko, steht dabei klar im Vordergrund.

Mitbewerber als personale Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen

Durch die zunehmende Globalisierung haben sich neue Mitbewerber am Markt entwickelt, die ebenso bei der Diskussion um Werte beachtet werden müssen. In diesem Zusammenhang macht Wieland (2004) die Feststellung, dass die „Globalisierung der Märkte und die Organisierung weltweiter Wertschöpfungsketten durch global agierende Unternehmen eine ganze Reihe moralisch sensibler Fragen neu aufgeworfen haben“ (ebd., S.2). Seit Beginn der 90er Jahre haben neue Bedingungen ökonomischen Handelns, gerne mit dem Schlagwort der Globalisierung gekennzeichnet, zu einer weitgehenden Umstrukturierung der Unternehmen geführt, deren wesentliche psychologische Konsequenz die wachsende Unsicherheit auf Seiten der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ist (von Rosenstiel & Nerdinger, 2008). Beispielhafte weitere Ursachen sind Veruntreuung, Korruption und ähnliche Firmenskandale (Maring, 2011; Dull, 2009, Schwegler, 2008; Sims, 1992). Die Zunahme der Komplexität wirtschaftlicher Entscheidungen lässt jedoch die Fragen nach einem ethischen Werterückgrat in (globalen) Unternehmen komplexer werden (Kayser et al., 2007). Die traditionellen, das Leben vorprägenden Milieus haben an Bedeutung verloren; die Orientierung und Sinnfindung ist zur Aufgabe des Einzelnen geworden. Die Lebensbedingungen heute sind durch eine starke Individualisierung gekennzeichnet. Gerade auch im Arbeitsleben konkurrieren nun vielfältige Lebenswege. Diese neuen Herausforderungen bringen für den Einzelnen oft auch Unübersichtlichkeit, Unsicherheit und sogar Ängste mit sich. Oft endet die Feststellung gesellschaftlicher Missstände eher in unfruchtbaren Schuldzuweisungen als in gemeinsamem Handeln.

Es existieren viele aus der Praxis abgeleitete Ansätze und Ansichten zu Werten im Unternehmen, jedoch wenig systematisch begründete Umsetzungen von Personen

im Unternehmen. Sie begründen sich meist mit der Schaffung einer Unternehmensidentität, die sich in seinen gelebten Werten und seiner gesamten Kultur ausdrückt (Six & Felfe, 2004; Schütte, 2010, March 31). Dies basiert auf der Grundvorstellung, dass Werte bzw. „[...]“, dass es ethisch-moralische Prinzipien sind, die unser Denken und Handeln leiten oder zumindest leiten sollen“ (Frey et al., 2002). Geteilte Werte erleichtern die Bildung eines Konsens im Unternehmen (Baetge, Schewe, Schulz & Solmecke, 2007). Ob Werte im Unternehmen bei jedem einzelnen Unternehmensakteur greifen, bleibt unklar.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass es eine Vielzahl an Akteuren gibt, die durch diese Werte einerseits angesprochen werden müssen und andererseits Träger derselben sind. Innerhalb des Unternehmens haben Gründer, Führungskräfte und Mitarbeiter Einfluss auf Werte, außerhalb des Unternehmens sind es beispielsweise Kunden oder Mitbewerber. Werte werden also vielfältig beeinflusst. Es konnte gezeigt werden, dass Unternehmen und ihre Akteure Werteträger sind und Werte in vielfacher Art und Weise im Unternehmenskontext vorkommen.

Ohne Vorkenntnisse zum Unternehmen und dessen Kultur können auch bestehende Werte nicht gefördert werden. Werte sind grundlegend für die Kultur im Unternehmen (Schein, 2012). Zwar kann wertegerechtes Verhalten trainiert und damit auch Werte etabliert werden, aber Werte an sich benötigen einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess mitten aus dem gelebten Alltag des Unternehmens heraus, sowie die Einbeziehung der Unternehmensakteure und Entscheidungsträger. Dies muss bei der Festlegung von Werten wie auch bei der Einführung einer Wertebildungsmaßnahme beachtet werden.

3.4 Festlegung von Werten im Unternehmen

Doch wie legen Unternehmen ihre Werte fest? Es existieren zunächst bestimmte Anforderungen an Werte im Unternehmen. In erster Linie müssen sie *unmissverständlich* und einer *gewissen Beständigkeit folgend* formuliert sein (Kunze, 2007, Beck & Vochezer, 2006). Werte werden als wesentlicher Bestandteil der Unternehmensidentität verstanden und stellen somit eine Art Richtlinie für die Organisationsangehörigen dar. Identifikation mit den Unternehmenswerten ist neben den Mitarbeitern vor allem für Führungskräfte entscheidend, da sie die

Unternehmenswerte aktiv und überzeugend vertreten sollen (von Rosenstiel, 2009; Köster, 2011; Frey et al., 2002, Tewes, 2011). Je besser es gelingt, Werte in laufenden Arbeitsprozessen und Anforderungen zu konkretisieren, desto weniger entsteht ein Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Umsetzung von Unternehmenswerten (Lesch, 2010). Im besten Fall beeinflussen Werte das Verhalten der Mitarbeiter und die organisationale Entscheidungsfindung (Suar & Khuntia, 2010). Im schlechtesten Fall entstehen Werte nur als abstrakte Worte auf dem Papier (Melé, 2005) oder hängen als abstrakte Schlagworte eingerahmt in der Eingangshalle des Unternehmens. Ein aktives und konsequentes Leben und Vorleben, besonders auf Führungsebene, steuert letzterem entgegen (Franken, 2007). Nach Lesch (2010) können Führungskräfte ihren Mitarbeitern die Notwendigkeit für gewünschte Verhaltensweisen durch Werte verdeutlichen.

Für die Festlegung von Werten, also dem Prozess der Bestimmung und Formulierung von Werten, die für das Unternehmen stehen, gibt es grundsätzlich zwei Prozesse: Bottom-up oder Top-down (Frey et al. 2002). Während bei einem Bottom-up-Prozess die Mitarbeiter und Führungskräfte unterschiedlicher Ebenen Mitspracherecht bei der Formulierung der Unternehmenswerte erhalten, erarbeitet, definiert und verabschiedet beim Top-Down-Prozesse die Führung, das Management bzw. der Vorstand die formulierten Werte (Kayser et al., 2007).



Abbildung 7 Bottom-up- und Top-down-Prozess, eigene Darstellung nach Kayser et al (2007, S. 147)

Der Top-Down-Prozess ist problematisch, da Mitarbeiter hier nicht in den Prozess einbezogen werden und als Folge die Identifikation mit den Werten gering sein kann (Frey et al., 2002). Die Werte sind mit den Vorstellungen der Mitarbeiter möglicherweise nicht deckungsgleich und werden sozusagen als von „oben“ durchgesetzt empfunden (Kayser et al. 2007). Die Gefahr des Bottom-up Prozesses ist, dass hier zunächst heterogene Vorschläge vereinheitlicht werden oder sich

Meinungsführer durchsetzen (Frey et al., 2002). Zudem entsteht ein langatmiger Prozess bevor ein Konsens gefunden wird (Kayser et al., 2007).

Nach Frey et al. (2002) gibt es zudem eine Mischform des Bottom-up und Top-down-Prozesses. „Die Geschäftsführung verfasst ein vorläufiges Papier über Werte, Verhaltensregeln und Führungsleitlinien oder über die generelle Kultur, nach der im Unternehmen gelebt werden soll, ohne dass dieses bereits zum Dogma erhoben wird. Diese Richtlinien werden daraufhin in den verschiedenen Abteilungen der Firma diskutiert, ergänzt und erweitert, bis sie schließlich wieder der Leitung vorgelegt werden“ (Frey et al., 2002, S.143).

Für die spätere Umsetzung ist also möglicherweise entscheidend, wer für die Formulierung der Werte verantwortlich ist und sich für deren Einhaltung verpflichtet fühlt. Sich Werten auf dem Papier verpflichtet zu sehen ist eine Sache, nach Werten zu handeln eine andere. Ein Unternehmen, dem der Wert „Ehrlichkeit“ tatsächlich auch auf Handlungsebene wichtig ist, wird nicht leichtfertig mit seinen Kunden umgehen. Wer nachhaltiges Handeln dem kurzfristigen Profitdenken vorzieht, der wird so arbeiten, dass das Unternehmen langfristig davon profitiert. Die Einführung von Unternehmenswerten dient deshalb immer dem Zweck, die strategischen Ziele des Unternehmens umsetzbar zu machen.

Intern können Werte die Mitarbeiter steuern, extern können Werte die Reputation des Unternehmens als Arbeitgeber verbessern (Kayser et al., 2007). Nun ist es jedoch so, dass bekundete Werte nicht gleich tatsächlich handlungsleitend sind. Deshalb muss nach dem WIE gefragt werden, also wie Entscheidungen herbeigeführt und umgesetzt werden, wie Erfahrungen der Mitarbeiter genutzt werden und wie die Honorierung der Leistung erfolgt (Barthel & Carduck, 2010).

Sowohl interne als auch externe Kommunikationen von Werten sind dabei von Bedeutung für das Unternehmen, um dessen Integrität zu wahren. Die Vorstellung von Werten als Erfolgsfaktoren im modernen Management (von Groddeck, 2011) spiegelt sich in unterschiedlichen Wertesemantiken im Unternehmen wieder, die zunehmend an Bedeutung gewinnt. Gleichzeitig löst dies einen gewissen Zynismus in der Gesellschaft gegenüber deren Instrumentalisierung aus. Unternehmenswerte werden noch immer als reine Begrifflichkeiten ohne konkreten Inhalt vorgestellt, meist von externen Anbietern, die sich auf die wohlklingende Formulierung spezialisiert haben (Lotter & Braun, 2009). Dies hat zur Folge, dass Organisationen sehr oberflächlich mit Werten umgehen. Sie halten an Vorschriften und Regeln fest, welche Handlungen erwartet werden. Die tatsächlichen Handlungen und Umsetzungen entsprechen dann nur bedingt diesen festgehaltenen Beschreibungen.

Werte im Unternehmen rufen nicht nur positive Assoziationen hervor, wie das Zitat von Groddeck (2011) zeigt: „Überflüssig, belanglos, zu abstrakt, Augenwischerei und Lüge -gleichzeitig provoziert diese Kommunikationsform Skepsis und Zynismus und erzeugt moralische Erwartungen.“ (von Groddeck, 2011, S. 12). Personen im Unternehmen fällen Entscheidungen und obwohl man weiß, was richtig und was falsch ist, handelt man in der Praxis nicht immer danach. Oft steht der Handelnde vor Konflikten. Leitbilder helfen in solchen Situationen nur bedingt. Vielmehr wird ein „Werkzeug“ benötigt, mit dem man sich befähigt fühlt, komplexe moralische Konfliktsituationen zu meistern. Dadurch soll die Diskrepanz zwischen Entscheidung und Handlung verringert werden. Produkte und Verfahren können von Konkurrenten kopiert werden, eine Unternehmenskultur jedoch nicht, da sie in sich wächst. Welche Werte wichtig sind, ist abhängig vom Unternehmen. Dennoch finden sich meist gerade *Verantwortung*, *Respekt* und *Vertrauen* in den Leitbildern wieder.

Die Proklamation von Werten im Unternehmen ist meist eher abstrakt (Frey et al., 2002). Einheit bei der Proklamierung von Unternehmenswerten findet man in einer globalisierten Welt nicht. Hier herrscht ein Wertpluralismus vor. Betrachtet man die Werte großer Unternehmen, tauchen besonders die Werte *Verantwortung*, *Respekt* und *Vertrauen* auf. Frey und Graupmann (2011) weisen darauf hin, dass die Werte *Fairness*, *Vertrauen*, *Gerechtigkeit*, *Integrität*, *Wertschätzung*, *Ehrlichkeit* und *Menschlichkeit* verhaltensleitend für Führungskräfte sind. Dies entspricht auch den Befunden der Führungskräftebefragung der Wertekommission (Bucksteeg & Hattendorf, 2012), bei denen den Führungskräften vor allem die Werte *Nachhaltigkeit*, *Integrität*, *Vertrauen*, *Verantwortung*, *Mut* und *Respekt* wichtig sind. Bucksteeg und Hattendorf, (2012) erhoben dazu bei rund 300 Führungskräften unterschiedlicher Altersstufen deren bevorzugte Werte und kamen zu der Feststellung, dass über 90 Prozent der Befragten den Beitrag von Werten zum Unternehmenserfolg als sehr hoch einschätzten. Insbesondere zeigte sich, dass gerade die Altersgruppe der über 45jährigen diesen Zusammenhang noch einmal deutlicher sehen als ihre jüngeren Kollegen. Generell konnte eine absolute Präferenz für das Vorleben von Werten nachgewiesen werden.

Der Technologiekonzern Siemens AG betont *verantwortungsvoll*, *exzellente* und *innovativ*¹⁴ zu sein. Der Automobilhersteller BMW Group betont ebenso im Unternehmensprofil den Wert *Verantwortung*, sowie *gegenseitigem Respekt* und

¹⁴ http://www.siemens.de/jobs/arbeiten_bei_siemens_de/unsere-werte/Seiten/home.aspx (zuletzt abgerufen am 21.12.2012)

Vertrauen. Die sogenannte BMW Group Compliance Organisation¹⁵ befasst sich mit verantwortlichem Handeln unter der Beachtung von Rechtsvorschriften und den ökologischen und sozialen Initiativen der BMW Group. Sie nennen zudem 12 Grundüberzeugungen als Basis für ihre Arbeit, darunter *Respekt, Verantwortung, Nachhaltigkeit, Dissens, Vertrauen, Fairness, Kundenorientierung aber auch Vorbildfunktion, Wandlungsfähigkeit, Höchstleistung, Unabhängigkeit, Gesellschaft und Wirksamkeit*. Die Grundsätze des verantwortungsvollen und rechtmäßigen Handelns sind zusätzlich im Verhaltenskodex festgelegt. Zudem bekennt sich die BMW Group zu den Prinzipien des Global Compact der Vereinten Nationen.

Der Global Compact der Vereinten Nationen ist eine strategische Initiative für Unternehmen, die ihre Geschäftstätigkeiten und Strategien an zehn Prinzipien aus den Bereichen Menschenrechte, Arbeitsnormen, Umweltschutz und Korruptionsbekämpfung ausrichten. Das Netzwerk in Deutschland ist unter dem Namen „Deutsches Global Compact Netzwerk (DGCN)“ bekannt.¹⁶

Das weltweit tätige Chemieunternehmen BASF betont ebenso *verantwortungsvolles Handeln*, neben Werten wie *kreativ, offen und unternehmerisch* zu sein¹⁷. Werte sind als Richtschnur für das Verhalten der BASF Mitarbeiter gegenüber der Gesellschaft, den Partnern und untereinander zu sehen. Interessant sind auch die Werte von IBM¹⁸, des weltweiten Anbieters im Bereich Informationstechnologie (Hardware, Software und Services) und B2B-Lösungen. Hier stehen die drei Leitgedanken im Vordergrund: *Engagement für den Erfolg jedes Kunden, Innovationen, die etwas bedeuten - für unser Unternehmen und für die Welt* und *Vertrauen und persönliche Verantwortung in sämtlichen Beziehungen*. Bei IBM haben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die IBM Werte in einer Online Diskussion gemeinsam erarbeitet, bekannt unter dem sogenannten „ValueJam“. Hier wurden Werte Bottom up bzw. in Mischform festgelegt.

Werte allein sind noch keine Handlungsanweisungen, vielmehr braucht es bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen im Unternehmen, um werteorientiertes Handeln zu fördern (Bohlander, 2004). Zudem werden sie oft in Verbindung gebracht mit Ansätzen zu Arbeitszufriedenheit, Commitment, ethischer Führung, Vertrauen und Verantwortung (Meglino & Ravlin, 1998; Cha & Edmondson, 2006; Posner, 2010; Six & Felfe, 2004; Peus et al., 2010; O'Reilly &

¹⁵http://bmwgroup.com/bmwgroup_prod/d/0_0_www_bmwgroup_com/unternehmen/unternehmensprofil/compliance/compliance.html (Zuletzt abgerufen am 23.3.2013)

¹⁶ <http://www.globalcompact.de/> (zuletzt abgerufen am 23.3.2013)

¹⁷ <http://www.basf.com/group/corporate/de/sustainability/our-values/index> Stand: 21.12.2012

¹⁸ http://www-03.ibm.com/employment/our_values.html Stand 23.03.2013

Chatman 1996). Damit wertorientiert im Unternehmen gehandelt wird, bedarf es einer wertorientierten Unternehmensführung.

3.4 Management von Werten im Unternehmen

Wenn Werte in allen Bereichen des Unternehmens Beachtung finden, spricht man auch von „werteorientierter Unternehmensführung“ (Haefeli & Maurer, 2006). Die wertorientierte Unternehmensführung ist mit dem Anspruch verbunden, geeignete Maßnahmen und Instrumente (z.B. Mitarbeiterbefragungen, Workshops) zur praktischen Umsetzung zu finden. Die Unternehmenswerte dürfen sich deshalb nicht widersprechen und müssen an der Realität des Geschäftsalltags einlösbar sein. Werte werden als unternehmensinternes Instrument verstanden. Der Begriff der wertorientierten Unternehmensführung entstand in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts in den USA, durch verschärfte Konkurrenz auf den Kapitalmärkten (Kunze, 2007).

Neben der wertorientierten Unternehmensführung beschreibt der Begriff „Wertemanagement“ ebenso einen Leitungsstil, der sich an Werten ausrichtet (Götzelmann, 2010; Wieland, 2004). Die Beständigkeit der Werte, also wenn diese langfristig ausgerichtet sind und zur Tradition werden, ein wichtiges Merkmal der wertorientierten Unternehmensführung dar (Beck & Vochezer, 2006). Ein wirksames Wertemanagement im Unternehmen erfordert die Auseinandersetzung mit der Unternehmenskultur, in der die Werte des Unternehmens letztlich verankert sein müssen, um das unternehmerische Denken und Handeln zu bestimmen. Werte müssen also die Basis für das Unternehmen sein. Nur durch Konsistenz dieser Werte schafft man auch Glaubwürdigkeit und moralische Reputation im Unternehmen. Die Wirkung zeigt sich letztendlich in einer gesteigerten Glaubwürdigkeit, die Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit ist und damit einen direkten Einfluss auf die Kundenbindung hat (Beck & Vochezer, 2006). Um Werte im Unternehmen zu nutzen, sei dies in Form eines Leitbildes oder in Führungsgrundsätzen, müssen sie in einem ersten Schritt identifiziert und mit der Unternehmensstrategie verbunden werden, um sie anschließend intern und extern kommunizieren zu können. Zudem müssen sie bewusst gepflegt werden.

Dieser Prozess wird unter dem Begriff „Wertemanagement“ zusammengefasst. Ein Wertemanagement dient dabei sowohl der Entwicklung und Förderung einer intern und extern sichtbaren Unternehmensidentität. Daneben ist es als Handlungsorientierung für schwierige Entscheidungen im unternehmerischen

Alltag geeignet. Eine erste Grundlage für das Wertemanagement in einem Unternehmen wurde vom Deutschen Netzwerk Wirtschaftsethik (DNWE)¹⁹ und einer Reihe von Unternehmen und Verbänden der Wirtschaft erarbeitet. Wertemanagementsysteme sind als Instrumente einer wertorientierten Unternehmensführung zu sehen (Götzelmann, 2010). Wieland (2004) zeichnet die vier Prozessstufen wie in Abbildung 8 nach.

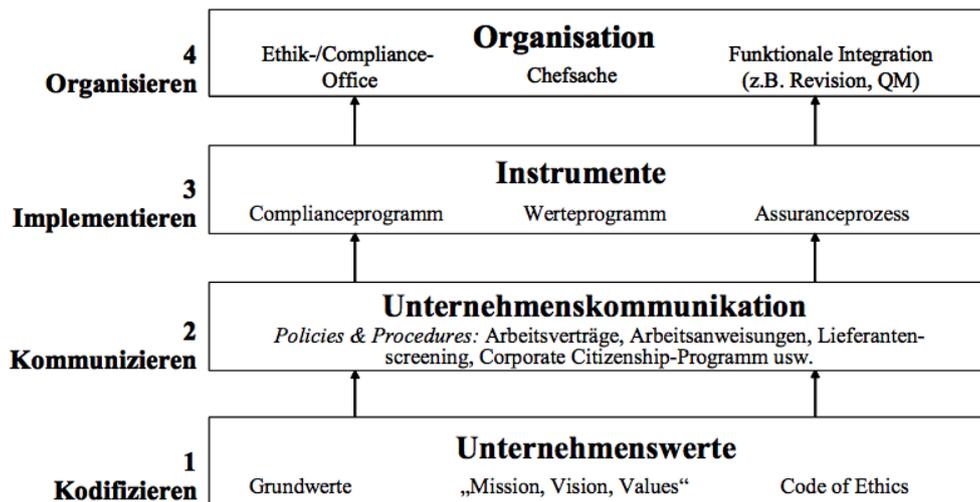


Abbildung 8 Die vier Prozessstufen des Wertemanagementsystems nach Wieland (2004)

In einer *ersten Stufe* müssen Werte kodifiziert werden. Kodifizierte Werte bilden die Identität des Unternehmens (Götzelmann, 2010) und müssen mit Leben gefüllt werden (Wieland, 2004), sie bilden die Grundwerte, in welchem die geschäftspolitischen Grundsätze festgeschrieben sind (Wieland, 2002). Kodifizierte Werte geben Antwort auf die Frage, welche Art von Geschäften ein Unternehmen überhaupt machen will. Eine alleinige Kodifizierung von Werten reicht jedoch nicht aus. In der *zweiten Stufe* müssen Werte auch den Mitarbeitern des Unternehmens, Kunden und externen Partnern kommuniziert werden. Es geht dabei darum, die Werte praktisch umzusetzen und zu diesem Zweck in alle in Frage kommenden Arbeitsanweisungen, Arbeitsprozesse und Leitlinien einzubauen (Wieland, 2002), bevor die Werte in einer *dritten Stufe* in den Geschäftsalltag implementiert werden z.B. über Instrumente wie Complianceprogramme. In der *vierten Stufe*, der Organisation, wird die Implementation ständig kontrolliert und evaluiert (Wieland, 2004).

¹⁹ Der Internetauftritt des DNWE bietet neben Erläuterungen zu den Prinzipien und Bausteinen des *Wertemanagementsystem^{ZfW}* auch Beispiele für die praktische Umsetzung an (abrufbar unter www.dnwe.de/wertemanagement.html).

Wieland (2004) gibt dabei zu bedenken, dass sich der Wert eines Grundwertekatalogs und ein Verhaltensstandard, also die Grundlage jedes Wertemanagements, erst darin zeigt, ob und wie sie mit Leben gefüllt werden. Damit also eine werteorientierte Unternehmensführung funktioniert, ist es Grundvoraussetzung, dass diese im Rahmen eines umfassenden WerteManagementSystems konsequent umgesetzt wird (Banzhaf & Wiedmann, 2006). Dazu müssen jedoch verschiedene Bedingungen im Unternehmen und außerhalb des Unternehmens vorhanden sein, damit eine werteorientierte Unternehmensführung erfolversprechend ist.

Die Prozesstufen des WerteManagementSystems nach Wieland (2004) bieten eine erste Grundlage, wie Werte im Unternehmen nicht nur eingeführt werden, sondern schrittweise auch kommuniziert und implementiert werden müssen. Dazu bedarf es einer kontinuierlichen Kontrolle und Evaluation. Nach Wieland (2002) dient das vorgestellte WerteManagementSystem dazu, Werte als Ressourcen einer Organisation und ihrer Mitglieder für deren Ziele und Aufgaben zu mobilisieren. Dabei muss es sich um einen Prozess handeln und „nicht um die Einführung von Moral per Stichtag“ (Wieland, 2002; S.8).

Das WerteManagement System ist ein erster Ansatzpunkt, wenn es um die Implementation einer Wertebildungsmaßnahme im Unternehmen geht. Durch das Kodifizieren und Kommunizieren von Werten besteht bereits eine erste Basis im Unternehmen, um Werte zu kennen. Sie zu verstehen und auch in Handlungen anwenden zu können, ist ein nächster Schritt, um Werte im Unternehmen auch zur Umsetzung zu bringen.

3.5 Zusammenfassung zu Werten im Unternehmen

Die zentrale Frage des Kapitels ist, wie mit Werten im Unternehmen umgegangen wird. Dazu wurde die Bedeutung von Werten im Unternehmen anhand aktueller Ansätze zu Werten in der Unternehmensethik und zu Werten und Unternehmenskultur vorgestellt. Zudem wurde auf die Festlegung von Werten, Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen sowie das Management von Werten eingegangen. Es konnte gezeigt werden, dass Werte in vielfacher Art und Weise im Unternehmenskontext Beachtung finden. Werte können unterschiedlich im Unternehmen festgelegt werden und bilden den wichtigsten Teil der Unternehmenskultur. Sie finden in verschiedenen Ansätzen von Unternehmensethik Beachtung und können zu verschiedensten Konfliktfällen führen.

Aus den unterschiedlichen Ansätzen der Unternehmensethik zeigt sich, dass Werte in strategischer Form, wie nach der Ansicht Wielands (2007) oder in korrigierender Form, wie im Ansatz von Steinmann und Löhr (1994) vorliegen können. Teil der Unternehmensethik ist auch über die Vereinbarkeit von Gewinnmaximierung und Moral (Dietzfelbinger, 2008) zu diskutieren.

Bei Werten handelt es sich zwar um die nicht sichtbare grundlegende Basis der Unternehmenskultur, jedoch meist auch um artikulierte, bekundete Vorstellungen über einen wünschenswerten Zustand im Sinne Kluckhohns (1951). Dies belegen auch die vorgestellten Modelle. Nach Hofstedes Zwiebelmodell (2012) zeigt sich die Unternehmenskultur in vier Kategorien wieder, Symbole, Helden, Rituale und Werte, wobei Werte die am tiefsten gehenden Manifestationen von Kultur sind. In Scheins Ebenen Modell (2010) bilden gemeinsamen Grundannahmen die Basis für Werte, Artefakte sind ein sichtbarer Ausdruck der zugrunde liegenden Werte. Im Eisbergmodell (Sackmann, 2004) sind Werte unsichtbarer Bestand der Unternehmenskultur, die sich ebenso in sichtbaren Elementen ausdrücken. Wie in den Modellen aufgezeigt, sind Werte nicht sichtbar, sondern manifestieren sich in unterschiedlicher Weise. Sie haben eine Schlüsselrolle inne und prägen die Unternehmenskultur grundlegend.

Weiterhin sind verschiedene Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen. Dabei spielen gesellschaftskulturelle (Makroebene), unternehmenskulturelle (Mesoebene) und personale Einflüsse (Mikroebene) zentral. Die in einer Gesellschaft vorherrschende Kultur spielen zunächst eine große Rolle bei Werten, wie auch unternehmenskulturelle Komponenten wie eine Dialogkultur bzw. konstruktive Streit- und Konfliktkultur, eine Sanktionskultur, eine Vorbildkultur sowie die

Einflussfaktoren, die sich aus der Organisationsstruktur ergeben. Vor allem aber ist im Zusammenhang mit Werten und Unternehmen wichtig, welchen Einfluss Personen innerhalb und außerhalb des Unternehmens haben. Der personelle Einflussfaktor ist vielfältig. Auch ist er wichtig für die Festlegung von Werten, also dem Prozess der Bestimmung und Formulierung von Werten, die für das Unternehmen stehen. Während bei einem Bottom-up-Prozess die Mitarbeiter und Führungskräfte unterschiedlicher Ebenen Mitspracherecht bei der Formulierung der Unternehmenswerte erhalten, erarbeitet, definiert und verabschiedet beim Top-Down-Prozesse die Führung, das Management bzw. der Vorstand die formulierten Werte. Zudem gibt es Mischformen.

Sind Werte festgelegt kann ein Wertemanagement helfen auch wertorientiert das Unternehmen zu führen. Die wertorientierte Unternehmensführung ist mit dem Anspruch verbunden, geeignete Maßnahmen zur Umsetzung von Werten zu nutzen. Die vorgestellten Prozessstufen des Wertemanagementsystems nach Wieland (2004) bieten eine erste Grundlage, um Werte im Unternehmen einzuführen und zu implementieren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Werte häufig in Form von Strategien oder Zielen im Unternehmen schriftlich festgehalten und somit festgelegt werden (Frey et al., 2002). Entscheidend ist jedoch, ob hinter diesen Werten auch konkrete Handlungsempfehlungen stehen. Gerade für Unternehmen ist die reine Berufung auf Werte ohne konkrete Basis ein Weg in eine Glaubwürdigkeitskrise. Festzuhalten bleibt, dass in Bezug auf die Unternehmenswerte Bedingungen und Voraussetzungen im Unternehmen vorhanden sein müssen, damit Werte auch handlungsrelevant sind. Die Erlangung von Kompetenzen in wertgerechtem unternehmerischem Handeln kann als Bildungsziel der Aus- und Weiterbildung gesehen werden.

Ein relevantes Thema, das im Zusammenhang mit Werten im Unternehmen ebenso mit diskutiert wird, ist das Thema der Wertebildung (z.B. Schubarth et al., 2010; Lösel & Ott, 2010; Nunner-Winkler, 2009; Kruij & Winkler, 2007; Heid, 2006; Horster & Oelkers, 2005; Lind, 2002; Beck, 1998, Beck 2012a; Beck, 2012b). Viele bereits vorgestellten theoretischen Ausführungen zu Werten sind für die Wertebildung von Bedeutung. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen zu Werten wird im Folgenden das Thema Wertebildung im Unternehmen genauer erläutert.

KAPITEL 4 WERTEBILDUNG IM UNTERNEHMEN

Das Kapitel befasst sich mit Wertebildung im Unternehmen. Es werden Grundannahmen zur Wertebildung aufgezeigt. Der Schwerpunkt liegt auf der Wertebildung im Unternehmen durch normativ-organisationale Wertbildungsmaßnahmen. Darüber hinaus kommt der Wertebildung im Kontext arbeitsorientierte Weiterbildungsmaßnahmen eine bedeutende Rolle zu. Dabei soll insbesondere auf Maßnahmen der Wertebildung, wie das Lernen anhand von Fällen mit Dilemma Situationen, eingegangen werden.

Zunächst werden in Kapitel 4.1 Grundannahmen zur Wertebildung erläutert. Kapitel 4.2. stellt normativ-organisationale Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen vor und Kapitel 4.3. zeigt die Wertebildung im Kontext arbeitsorientiertes Weiterbildung auf. Dabei wird genauer auf Grundannahmen zum Lernen im Unternehmen (Kapitel 4.3.1) unter Einbezug der konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie und Annahmen zu arbeitsorientierten Weiterbildung sowie auf Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung (Kapitel 4.3.2) eingegangen.

4.1 Grundannahmen zur Wertebildung

Wertebildung betont die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umgebung und deren zum Teil widersprüchlicher Wertangebote. Die Auseinandersetzung erfolgt meist durch das Erleben von Werten und deren Reflexion erfolgt (Schubarth, 2010). Um einen Überblick über das Themengebiet der Wertebildung zu erhalten, soll diese im Folgenden näher betrachtet werden.

Wertebildung ist ein komplexer und lebenslanger Aneignungs- und Veränderungsprozess. In der Wertebildung sind deshalb zwei überdauernde Prozesse zentral: die Aneignung von Werten und die Veränderung von Werten über die gesamte Lebensspanne hinweg. Beide Prozesse können indirekt, also implizit und beiläufig stattfinden, oder direkt, also intentional und bewusst initiiert werden. Die Wertebildung selbst bezeichnet also den individuellen Prozess der Herausbildung, Entwicklung und Aneignung von Werten im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung (Franz, 2010; Nunner-Winkler 2007; Speck, 2010; Standop, 2005).

Nach Trommsdorff (1989) erhalten Werte aufgrund gemachter Erfahrung subjektive Bedeutung als Ergebnis von Sozialisationsprozessen. In Zusammenhang

mit der Wertebildung kann Sozialisation als Prozess verstanden werden, der zwischen gesellschaftlichen Bedingungen und Werten vermittelt (Trommsdorff, 2008). Moralische Kompetenzen, somit auch Werte, werden weitgehend durch Bildungsprozesse im Elternhaus, in der Schule, in der Hochschule oder im Beruf entwickelt (Scherr, 2006; Lind, 2002). Sie können dabei implizit oder explizit sein und werden durch die aktive Auseinandersetzung mit Problemen, die bei der Verwirklichung moralischer Prinzipien im alltäglichen Leben entstehen, gefördert. Instanzen der Sozialisation sind Familien, KiTa und Schule. Der Erwerb von Werten findet in der Familie und KiTa („primäre Sozialisation“) und in der Schule („sekundäre Sozialisation“) statt und somit schwerpunktmäßig in Kindheit und Jugend (Hofer, Reinders & Fries, 2010). Gleichzeitig erfolgt in informellen Freizeitkontakten eine begleitende Sozialisation durch Peers (Regenbogen, 1998).

Auch Unternehmen stellen eine Sozialisationsinstanz dar. In Unternehmen spielt die Sozialisation bei der Wertebildung eine wichtige Rolle. Nach Sonntag und Stegmeier (2007) sind unter dem aus der Organisationspsychologie stammenden theoretischen Konzept zur *organisationalen Sozialisation* zwei Lesarten zu verstehen. Zum Einen wird unter organisationaler Sozialisation in einem engen Verständnis die Aneignung von Normen und Werten, zum Anderen in einem breiten Verständnis das Lernen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden. Dabei gehen Sonntag und Stegmeier (2007) davon aus, dass sich Personen im Zuge der Sozialisation familiärer, schulischer wie auch beruflicher Art, Fähigkeiten, Motive und Werte aneignen, die für ihre Arbeit wichtig sind. Zudem geht es bei der organisationalen Sozialisation um die Auseinandersetzung mit Fähigkeiten, Motiven und Werten, auch um eine Passung zwischen Person und Organisation anzustreben. Die ASA Theorie (im Original attraction-selection-attrition (*ASA*) model) beleuchtet dies genauer. Nach der ASA-Theorie von Schneider, Goldstein und Smith (1995) besteht die Annahme, dass Personen ihre Arbeitsumwelten beeinflussen und durch ihre eigene Persönlichkeit mitbestimmen. Diese Annahme wird durch den *Attraction-Selection-Attrition Prozess* unterstützt. Gemäß der ASA-Theorie fühlen sich Personen zu solchen Organisationen hingezogen, von denen sie das Gefühl haben, sie würden zu ihnen passen. Die Werte und Ziele stimmen also mit ihren eigenen überein, weshalb sie sich von diesen Organisationen angezogen fühlen (attraction). Umgekehrt wählen Organisationen solche Mitarbeiter aus, die über die gewünschten Eigenschaften verfügen (selection). Entsteht keine dauerhafte Passung, verlässt die Person die Organisation (attrition). Eine Passung zwischen Werten, Anforderung der Organisation und persönlichen Zielen wird also von Organisationsmitgliedern, seien diese bereits länger im Unternehmen oder kommen sie neu dazu, angestrebt. Sonntag und Stegmaier (2007) betonen dabei, dass dies gerade bei Einarbeitungs-

oder Sozialisationsprozessen eine Rolle spielt. Wertebildung findet dabei meist implizit und indirekt statt.

Nach von Rosenstiel (2007) kann man zudem zwischen *bewusstseinsfähiger* und *nicht bewussten* Formen von Werten unterscheiden: „In bewusstseinsfähiger Form findet man sie häufig im Leitbild des Unternehmens (von Rosenstiel, 2003), in Maximen oder Grundsätzen (z. B. „Das Beste oder Nichts“, „Vorsprung durch Technik“) oder auch in den „Mission Statements“ des Vorstands. Nicht bewusst dagegen sind häufig jene Werte, die sich in einer Vielzahl anderer verbaler, interaktionaler oder artifizieller Zeichen im Unternehmen objektiviert haben.“ (von Rosenstiel, 2007, S.49). In diesem Sinne lässt sich die Realisierung der Wertebildung im Zuge der Sozialisation zwei Kategorien des Lernens zuordnen, die sich vor allem aus dem Bereich des Wissensmanagements ableiten lassen: dem expliziten und dem impliziten Lernen. Bei expliziten Lernformen wird davon ausgegangen, dass das Lernen absichtlich und zielgerichtet erfolgt. Beim impliziten Lernen hingegen erfolgt das Lernen ohne gezielte Lernabsicht und Beteiligung des Bewusstseins.

Explizites Lernen ist meist institutionell geprägt und planmäßig organisiert und findet meist in Bildungs- und Ausbildungsstätten statt (Oerter, 2000). Lerninhalte und Lernziele sind festgelegt, Lernprozesse didaktisch- methodisch und organisatorisch auf das Lernergebnis ausgerichtet (Dehnbostel, 2007). Es kann in seiner Anwendung logisch nachvollzogen und beschrieben werden und stellt deshalb spezifisches oder methodisches Wissen dar (Gabler Wirtschaftslexikon, 2012). Für die Wertebildung bedeutet dies, dass hier explizite Maßnahmen eingesetzt werden.

Implizites Lernen hingegen hat eine persönliche Qualität, durch die es nur schwer artikulierbar ist (Gabler Wirtschaftslexikon, 2012, Implizites Lernen). Es findet meist außerhalb von Bildungseinrichtungen statt (Winkler & Mandl, 2005). Implizites Lernen wird von Lernenden nicht bewusst wahrgenommen oder reflektiert. In der Arbeit ergibt sich informelles Lernen aus Erfahrungen, die in und über Arbeitshandlungen gemacht werden (Dehnbostel, 2007).

Die beiden Lernformen des expliziten und impliziten Lernens wurden als im Kontext der Wertebildung angesprochen, da es auch bei der Wertebildung darum geht, ob Werte einem festgelegten Lernziel folgen oder ob sie beiläufig und unbewusst gefördert, erfahren und umgesetzt werden.

Es gibt eine ganze Reihe an Möglichkeiten zur Umsetzung von Wertebildung im Unternehmen. Die Umsetzung der Wertebildung für Unternehmen wird zum Einen durch normativ-organisationale Maßnahmen und zum Anderen durch

Wertbildungsmaßnahmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung unterstützt. Im nächsten Abschnitt werden normativ-organisationale Maßnahmen vorgestellt.

4.2 Normativ-organisationale Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen

Unternehmenswerte spiegeln sich, wie bereits in Kapitel 3 angedeutet, in Unternehmen in verschiedenen Arten und auf unterschiedliche Weise wider.

Bei den normativ-organisationalen Maßnahmen handelt es sich um die Umsetzung von Werten im Sinne von Vorgaben normativer Art (s. Kapitel 2). Solche Maßnahmen sind auf eine Norm bezogen, gelten als Richtschnur und sind maßgeblich im Unternehmen. Sie stellen Richtlinien und Orientierungen im Unternehmen dar. Die Werte des Unternehmens spiegeln sich meist in Form von formulierten Leitbildern oder Unternehmenskodizes wider, denn dort manifestieren sich Werte als Orientierungsrahmen für das Unternehmen. Hier werden vor allem Werte, wie *Vertrauen*, *Respekt*, *Fairness* und *Verantwortung* angesprochen. Vor allem Verantwortung findet sich in normativ-organisationalen Maßnahmen wider z.B. bei Corporate Social Responsibility und Corporate Citizenship.

Um nun normativ- organisationale Maßnahmen, die zur Wertebildung in verschiedenen Unternehmen unternommen werden, darzustellen, sollen die Ansätze *Verhaltensregeln*, *Leitbilder*, *Unternehmenskodizes*, *Corporate Social Responsibility* und *Corporate Citizenship* vorgestellt werden.

Verhaltensregeln

Nach Frey et al. (2002) haben viele Firmen einerseits Verhaltensregeln formuliert, eine Art Verhaltenskodex, wie der Umgang mit- und untereinander gestaltet sein soll. Andererseits finden sich auch Leitlinien, welche die Grundlage des Führungsverhaltens dienen. Dies geschieht jedoch meist eher abstrakt, indem Werte, Leitlinien und Verhaltensregeln einfach auf Papier formuliert werden. Um nun ein gewünschtes Verhalten erwarten zu können, bedarf es zunächst der Klärung von Standards und davon, welche Werte für den Umgang miteinander wichtig sind. Die Regeln zum Umgang miteinander müssen klar und explizit formuliert werden, um eine Grundlage zur Zusammenarbeit im Unternehmen zu schaffen. Dabei ist zu beachten, wer sich für die Bestimmung von Werten und für deren Formulierung in Verhaltensregeln verantwortlich fühlt (s. Kapitel 3). Eine klar formulierte Verhaltensregel erleichtert die Interaktion. Frey et al. (2002) weisen darauf hin, dass es dennoch Grauzonen gibt und vorgegebene Regeln in einer Situation auch unklar sein können. Zudem kann im Laufe der Zeit möglicherweise eine Differenzierung notwendig werden. Dies kann in Konfliktsituationen der Fall sein, z.B. im Rahmen von Kundenorientierung und Zielerreichung zum Quartal. Frey et al. (2002) weisen deshalb auf eine offene und angstfreie Kommunikation im Unternehmen hin.

Leitbilder

Im Unternehmensleitbild sind zentrale Werte schriftlich fixiert. Die Werte des Unternehmens spiegeln sich also in ihren formulierten Leitlinien wider, denn dort manifestieren sich Werte als Orientierungsrahmen für das Unternehmen. Damit ist die angestrebte Identität des Unternehmens formuliert und die Kriterien für das unternehmerische Handeln und Verhalten sind dort festgelegt. Das Ziel solcher Leitbilder ist die verbesserte Koordination im Gesamtkonzern, um eine einheitliche Wertebasis in allen Unternehmensteilen zu etablieren (Auer-Rizzi, et al. 2007). Solche Leitbilder bündeln sich oft in einem Motto oder plakativen „Claims“, also in kurzen, prägnanten und einprägsamen Sätzen, wie bei BMW (Freude am Fahren) oder der Allianz (Hoffentlich Allianz versichert). Auch können verschiedene Ebenen von Leitbildern vorherrschen. So gibt es bei BMW neben einem Mitarbeiterleitbild, welches für alle Mitarbeiter unabhängig von Aufgabe und Position gilt, auch ein Führungsleitbild, das dem Führungsverständnis dient.

Leitbilder sind ein wichtiges Werkzeug der Unternehmensethik und bedeutender Bestandteil des Wertemanagements (Kunze, 2008). Sie stellen eine klare Indikation der jeweiligen Unternehmenszielsetzung dar (Becker, 2006) und formulieren somit den SOLL Zustand im Unternehmen. Damit sind sie eine organisationale

Zielbeschreibung, welche die Zielgruppe, die Grundwerte und Visionen und das Verhältnis zu den Interessengruppen beschreibt. Nach Köster (2010) zeigen sich Leitbilder vor allem im Verhalten, in der Kommunikation und im Erscheinungsbild des Unternehmens, jedoch sind sie per se nicht operativ, sondern rein normativ.

Die Verbreitung von Leitbildern in deutschen Unternehmen wird in einer Studie der Unternehmensberatung KPMG, in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Unternehmensführung an der Universität Erlangen-Nürnberg, mit 1000 Unternehmen aus dem Jahre 1998 sichtbar. Dort verfügten 85% der antwortenden Unternehmen über ein Unternehmensleitbild. In einer vergleichbaren Umfrage von Price Waterhouse Coopers im Jahre 2000 waren es 92%. 13% der befragten deutschen Unternehmen haben ihr Leitbild durch Einsatz von Workshops oder Projektteams erstellt. 84% der Unternehmen nannten jedoch die Geschäftsführung als alleinige Ersteller des Leitbildes.

Nach Auer-Rizzi et al. (2007) zeigen Erfahrungen der in einer Studie befragten Manager, dass vielfach Schwierigkeiten bei der Implementation globaler Leitbilder auftreten. Die proklamierten Werte werden von den Mitarbeitern abgelehnt, weil sie nicht sichtbar vom Management getragen und vorgelebt werden. Ähnlich argumentieren Ganz und Graf (2006), die erläutern, dass Leitbildinitiativen lediglich Kampagnencharakter haben. Es zeigt sich, dass Leitbilder vielfach zunächst einfaches Marketinginstrument sind, unter dem die Glaubwürdigkeit des Unternehmens eher leidet, statt die Überzeugung des Unternehmens darzustellen. Werte entfalten ihre Wirkung nicht durch ständige Beschwörung oder durch die Pflichtlektüre des Leitbildes. Sie müssen vielmehr immer wieder aus der konkreten Situation heraus von jedem Einzelnen kommuniziert, konstruiert und reflektiert werden.

Einfache Richtlinien reichen nicht aus. Werte können nicht ohne weiteres auf Leitbilder reduziert werden (Melé, 2005). Sind Leitbilder nun gelebte Werte oder nur Worte, diese Frage stellen sich Ganz und Graf (2006). In einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundvorhaben („Entwicklung und Gestaltung arbeitsorientierter Performanz-Leitbilder“) wurden in einer explorativen Studie Aussagen zur Vorgehensweise und zu Problemfeldern bei der Gestaltung von Leitbildern einbezogen (Ganz & Graf, 2006). Dabei wurden im Jahr 2005 Vertreter aus insgesamt 17 Unternehmen in ausführlichen Gesprächen und Workshops in halbstandardisierten Interviews befragt. Es zeigte sich, dass die Leitbilder den Beschäftigten nicht oder nur unzureichend bekannt sind und somit meist keine Maxime für das tägliche Arbeitshandeln darstellen. Das bedeutet auch, dass die alleinige schriftliche Fixierung von Zielen und Werten nicht ausreicht. Vor allem herrschen

Akzeptanzprobleme vor, wenn Leitbilder durch die Unternehmensführung vorgegeben wurden (Ganz & Graf, 2006).

Auch wenn das Leitbild bekannt ist, muss es hinterfragt werden. Ein Unternehmen hat beispielsweise als Leitbild das Handeln im Sinne der Verantwortung. Nun muss das Unternehmen jedoch aufgrund schlechter wirtschaftlicher Gegebenheiten Personalkürzungen vornehmen. Wie kann man hier im Sinne der Verantwortung handeln, wie es das Leitbild vorschreibt? Dies bedarf Entscheidungen und Handlungsanweisungen, die den Wert Verantwortung möglichst miteinbeziehen. Dies muss bei einer Förderung von Werten, die nicht auf einer reinen Proklamierung von Werten in Leitbildern basiert, beachtet werden. Die Denkweise, dass eine gute Wirtschafts- und Unternehmenspraxis auf der Basis von Werten ruht, ist nicht neu (Wieland 2004), wie bereits angesprochen. Wenn Leitbilder als Richtschnur für Entscheidungen und Handlungen in konkreten Geschäftssituationen wirksam sein sollen, muss ihre Befolgung kontinuierlich geprüft werden. Leitbilder, die aber nicht hinterfragt werden, fördern die Glaubwürdigkeit nicht. Leitbilder müssen als verbindliche Grundlage aller Aktivitäten berücksichtigt werden und nicht als Luftschlösser bestehen (Krüger, 2010). Festzuhalten bleibt, dass Leitbilder verbindlich formuliert sein und die Mitarbeiter über die gewünschten Werte, sowie die Grundprinzipien des Unternehmens informieren sollen.

Unternehmenskodizes

Unternehmenskodizes sind freiwillige Festschreibungen eines für alle im Unternehmen verbindlichen Wertesystems (Kunze, 2008). Ein Kodex stellt eine Sammlung von Verhaltensgrundsätzen, also von (moralischen) Rechten und Pflichten im Sinne von Ge- und Verboten. Verhaltenskodizes, Verhaltensrichtlinien oder „Code of Conducts“ stellen die häufigste Form der Kodizes im Unternehmen dar. Darin finden sich Verhaltensanweisungen, welche als (grundlegende) Handlungsorientierung für Mitarbeiter dienen, um erwünschtes Verhalten zu kanalisieren bzw. unerwünschte Handlungen zu vermeiden (Gabler Wirtschaftslexikon, 2013, Unternehmenskodizes).

So dient der Code of Conduct der Telekom als Orientierungsrahmen für alle Personen weltweit im Telekom-Konzern. Er verknüpft die Einhaltung von Recht und Gesetz mit ethischem Verhalten und mit den fünf Leitlinien des Konzerns: *Kunden begeistern, Integrität und Wertschätzung leben, Offen zur Entscheidung – geschlossen umsetzen, An die Spitze! Leistung anerkennen – Chancen bieten und Ich bin die Telekom – auf mich ist Verlass.*²⁰ Dabei soll jede Konzerngesellschaft

²⁰ http://www.telekom.com/code-of-conduct?wt_mc=alias_1195_code-of-conduct (zuletzt abgerufen am 1.08.2013)

der Deutschen Telekom Gruppe bei der Umsetzung des Code of Conduct das jeweils in ihrem Land geltende Recht und Gesetz sowie in diesem Rahmen auch kulturelle Gepflogenheiten achten.

Der Code of Conduct der deutschen Post DHL²¹ orientiert sich an internationalen Übereinkünften wie der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, den Konventionen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) und dem Global Compact der Vereinten Nationen. Er dient als „ethischer Kompass“ und beschreibt ausführlich die Leitlinien des Unternehmens.

Ein solcher Verhaltenskodex muss explizit und klar formuliert sein (Frey et al., 2002), die Ausarbeitung ist wiederum unternehmensspezifisch (Kunze, 2008). Beispielsweise können Kodizes auch Teil des Leitbildes sein. Damit sind sie schwer klassifizierbar. Sie stellen jedoch meist eine Verhaltensvorgabe dar und dienen somit keiner direkten Förderung von Werten.

Corporate Social Responsibility und Corporate Citizenship

Die aktuelle Debatte über die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen zeigt eine verstärkte Beschäftigung mit der moralischen Rolle des Unternehmens in der Gesellschaft. Diese Debatte wird unter den Begriffen „Corporate Social Responsibility“ – CSR und dem bürgerschaftlichen Engagement von Unternehmen „Corporate Citizenship“ – CC geführt. Die Begriffe beziehen sich vorwiegend auf den Wert *Verantwortung*.

Corporate Social Responsibility

Der Ansatz des „Corporate Social Responsibility“ (CSR), der ursprünglich aus dem englischen Sprachraum stammt, ist mittlerweile auch im deutschsprachigen Bereich etabliert, jedoch herrscht hier noch keine Einheitlichkeit. Es wurden allerdings erste Schritte einer Normierung unternommen. Der Begriff umfasst alle freiwilligen Beiträge von Unternehmen zu ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit (Pérez & Rodríguez del Bosque, 2012). Dabei werden neben *Nachhaltigkeit* auch *Ressourcenschonung* und soziale *Verantwortung* angestrebt (Franken, 2007).

Nach einem fünfjährigen weltweiten Beratungsprozess wurde die ISO 26.000²² Guidance on Corporate Responsibility im September 2010 verabschiedet. Sie ist

²¹ http://www.dp-dhl.com/de/ueber_uns/code_of_conduct.html (zuletzt abgerufen am 01.08.2013)

²² Die ISO wurde durch eine Arbeitsgruppe verfasst, in der mehr als 600 Experten und Beobachter aus nahezu 90 Ländern in den letzten sechs Jahren zusammengearbeitet haben. Diese Experten und Beobachter waren Vertreter aus sechs Stakeholdergruppen. Sie entstammen der Industrie, den Gewerkschaften, den Konsumenten, den Regierungsorganisationen, den

eine Leitlinie, die sich an alle Organisationen in sämtlichen Ländern der Welt richtet. Sie stellt zunächst ein gemeinsames Verständnis grundlegender Begriffe, Prinzipien und Aufgaben gesellschaftlicher Verantwortung dar. Die Verantwortung für die Bewältigung der Herausforderungen und Dilemmata unserer Zeit wird nicht nur von Regierungen und Unternehmen geteilt, sondern von allen gesellschaftlichen Gruppen. So haben auch die Entwicklungsländer eine bedeutende Rolle bei der Erarbeitung der Norm ISO 26.000 gespielt. Es ist ein wichtiger Ansatz, um global akzeptierte Standards guten Organisationsverhaltens zu schaffen. Die Europäische Union definiert CSR als ein System, „das den Unternehmen als Grundlage dient, auf freiwilliger Basis soziale Belange und Umweltbelange in ihre Unternehmenstätigkeit und in die Wechselbeziehungen mit den Stakeholdern zu integrieren“ (Grünbuch Europäische Rahmenbedingungen für die Soziale Verantwortung der Unternehmen)²³.

Studien zu CSR reichen bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück und versuchen, die ökonomische Vorteilhaftigkeit von CSR heraus zu arbeiten, um eine wirtschaftliche Begründung zu liefern. Loew und Clausen (2010) bieten eine Übersicht zu Studien, die die Wettbewerbsvorteile durch CSR Maßnahmen betrachten. So zeigen einige Studien einen positiven Zusammenhang zwischen CSR und finanzieller Performance (Margolis & Walsh, 2003), sowie mit Wettbewerbsvorteilen, zu denen nach Loew und Clausen (2010) sowie nach MacGillivray, Martens, Rüdiger, Vilanova, Zollo, Begley und Zadek (2006) beispielsweise Innovationsleistung zählt.

Suchanek und Lin-Hi (2006), sowie Lin-Hi (2009) sehen als „Triebkräfte“ der Zuweisung unternehmerischer Verantwortung neue Informations- und Kommunikationsbedingungen, Globalisierung, die bedeutsamere Rolle des einzelnen Mitarbeiters, das Erscheinungsbild an den Kapitalmärkten und eine kritische Öffentlichkeit. Die Ausführungen Suchaneks und Lin-Hi (2006) machen deutlich, dass die Gründe für die an Unternehmen gestellten Forderungen nach Übernahme von Verantwortung in Hinblick auf die verschiedenen Triebkräfte vielfältig sind.

Nichtregierungsorganisationen und Experten aus z.B. der Wissenschaft. (Beitrag von Prof. Wieland, 2010 <http://www.dnwe.de>)

²³ Im europäischen Raum hat sich die im Grünbuch der Europäischen Kommission verankerte CSR-Definition als gemeinsames Verständnis etabliert. Abrufbar unter http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index_de.htm (Zuletzt eingesehen am 12.06.2012)

Corporate Citizenship

Was heute als Corporate Citizenship bezeichnet wird, wurde bereits über Generationen gelebt, ohne dass es so genannt wurde. So sieht das Konzept Corporate Citizenship Unternehmen nicht mehr nur als wirtschaftliche, sondern auch als gesellschaftliche Akteure, also als Bürger, mit Rechten und Pflichten. Corporate Citizens bekennen sich dazu, gesellschaftliche Verantwortung (Social Responsibility) zu tragen. Unternehmen geben dazu öffentlich Rechenschaft über die wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Auswirkungen ihres Handelns. Besonders traditionsreiche Unternehmen, wie etwa Faber-Castell, Henkel oder Otto, lassen sich nach Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich und Polterauer (2008) auf dem deutschen Pfad von Corporate Citizenship finden. Die aus dem Jahr 2007 stammende CCCD-Studie²⁴ „Corporate Citizenship -gesellschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland und den USA“ untersucht Engagementkultur und -praxis von Unternehmen in den beiden Ländern erstmals in vergleichender Perspektive. Dabei zeigte sich, dass sich 96% der befragten deutschen Unternehmen gesellschaftlich engagieren und in mehr als drei Vierteln der Unternehmen das gesellschaftliche Engagement Bestandteil der Unternehmenskultur ist. Interessant ist vor allem, dass 48% der Unternehmen in Deutschland dem gesellschaftlichen Engagement keine Bedeutung für die Gewinnung und Bindung von Mitarbeitern beimessen. Ein Beispiel eines Unternehmens, das sich Corporate Citizenship als globale Aufgabe verschrieben hat und dies auch strategisch kommuniziert, ist Microsoft mit der Initiative „YouthSpark“²⁵. Weltweit soll dadurch jungen Menschen ein besserer Zugang zu Bildung und Technologie ermöglicht werden.

Wieland (2010) bemängelt eine nicht vorhandene begriffliche Präzision, insbesondere diesbezüglich, was nun CC von dem traditionellen Vorgehen der Sozialpartnerschaft, der sozialen Marktwirtschaft oder des Engagements in der Gemeinde unterscheidet. Er schlägt vor, dass es sich bei CC um das Handeln und Verhalten eines Unternehmens handelt, das sich in Managemententscheidungen und Umsetzungen zeigt. Nach Backhaus-Maul et al. (2008) hingegen handelt es sich bei Corporate Social Responsibility eher um die Ausgestaltung betrieblicher Prozesse und Strukturen. Bei Corporate Citizenship geht das gesellschaftliche Engagement von Unternehmen über die eigentliche Geschäftstätigkeit hinaus. Hierbei geht es um die gleiche Sache: Das Unternehmen ist gesellschaftlich engagiert, wobei die Akzeptanz davon abhängt, ob es sich sowohl innerhalb als auch außerhalb seiner Betriebe engagiert. „Beide begrifflichen Konstrukte intendieren ein Handeln von Unternehmen, das über die Einhaltung bestehender rechtlicher Regeln und vertraglicher Verpflichtungen hinausgeht“. (Bloom, 2008, p. 144)

²⁴ <http://www.cccddeutschland.org> zuletzt abgerufen am 23.3.2013

²⁵ <http://www.microsoft.com/about/corporatecitizenship/en-us/> zuletzt abgerufen am 23.3.2013

Zusammenfassung

Normativ-organisationalen Maßnahmen sind wichtige Maßnahmen für Unternehmen, in denen sich Werte widerspiegeln. Es handelt sich bei normativ-organisationalen Maßnahmen um die Umsetzung von Werten, die auf eine Norm bezogen sind und als Richtlinien und Orientierungen im Unternehmen dienen. Unter den Schlagwörtern Verhaltensregeln, Leitbilder, Unternehmenskodizes, CSR und CC kann mittlerweile auf ein breites Spektrum an Abhandlungen zurückgegriffen werden, die Werte im Unternehmen thematisieren. Diese haben sich zwar insofern bewährt, als dass sie erste Grundsätze für Werte im Unternehmen liefern, jedoch fehlt es meist immer noch an der tatsächlichen Umsetzung von Werten (Frey & Graupmann, 2011).

Nach Beck (2006) ist es wichtig, dass Werte nicht nur einfach durch normativ-organisationalen Maßnahmen propagiert, sondern auch tatsächlich umgesetzt werden. Es müssen sichtbare Ansätze und Rahmenordnung geschaffen werden, die Werte durch Anreize unterstützen. Dabei betonen Frey et al. (2002), dass bei der Umsetzung von Werten sowohl eine Bring- als auch eine Holschuld besteht. Es herrscht also die Verpflichtung aller Beteiligten, sich entsprechend der Verhaltensregeln und Leitbildern zu verhalten und diese gleichzeitig einzufordern z.B. dass informiert und kommuniziert wird, dass konkrete Ziele vereinbart werden und Sinn vermittelt wird. Aus Leitbildern, Führungsgrundsätzen, CSR (Pérez & Rodriguez del Bosque, 2012) oder Corporate Governance werden Maßstäbe an die Wirtschaft und die Unternehmen abgeleitet.

Normativ-organisationalen Maßnahmen sind nicht ganz unproblematisch. Viele Unternehmen haben Leitbilder und vorgeschriebene Werte, wie auch das in dieser Arbeit erwähnte Unternehmen. Einen kritischen Blick sollte man sich bei allzu stark propagierten Werten und ethischen Leitlinien von Unternehmen bewahren. Denn ihr Verständnis ist nicht immer eindeutig. Oft bleiben sie in ihrer Abstraktheit als bloße schöne Worte für alle Betroffenen bestehen (Melé, 2005). Ihr Ziel ist jedoch ein anderes. Werte benötigen grundlegend die Überzeugung, dass sie gelebt werden sollen (Graumann & Willig, 1983). Setzt man Werte lediglich instrumentalisiert ein oder zwingt eine Maßnahme auf, dann wirken sie auch entsprechend aufgesetzt. Fördert man dagegen Werte anhand ihres konkreten Inhalts, anhand eines Sachverhalts, einem Szenario oder einer realen Situation, werden sie schlüssig und reflektierbar für den Einzelnen. Werte wirken über die Unternehmenskultur auf die Interpretation der Regeln dieser Organisation durch die Individuen (Beck & Vochezer, 2006; Keller, 2007; Schein, 2010). Werte müssen immer wieder neu an Sachverhalte gebunden werden und können nie endgültig und eindeutig definiert

werden (Heid, 2006). Sie müssen im Kern aber stabil bleiben, damit sie ihrer Orientierungsfunktion gerecht bleiben. Fragt man nach den Möglichkeiten der Wertebildung im Unternehmen, eignen sich hier einerseits Konflikte und aktuelle wertebezogene Probleme, andererseits aber auch gerade fachgebundene Probleme und Konflikte, die Inhalte des alltäglichen Lebens oder des Arbeitsalltags darstellen und ebenso wertebildend sind.

Nach diesen Ausführungen zu normativ-organisationalen Maßnahmen der Wertebildung im Unternehmen, bleibt weiterhin zu fragen, wie Werte von Unternehmen so gefördert werden können, dass es auch zu einem größeren Bewusstsein im Umgang mit Werten zukommt. Wertebildung soll nicht abstrakt erfolgen, da sie sich in konkreten Situationen vollzieht, wie vor allem in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde (Kohlberg, 1995; Oser, 2001, Greene & Haidt ; 2002). Auch reicht es nicht, Werte nur implizit und somit unbewusst anzusprechen. Frey et al. (2002) fordern deshalb sich zunächst über psychologische Mechanismen beim Umgang mit Werten bewusst zu werden.

Viele Unternehmen nutzen normativ-organisationalen Maßnahmen, wie auch das in dieser Arbeit erwähnte Unternehmen. Einen kritischen Blick sollte man sich bei diesen Maßnahmen bewahren. Oft bleiben Werte in ihrer Abstraktheit als bloße schöne Worte für alle Betroffenen bestehen (Melé, 2005). Werte benötigen sollten gelebt werden (Graumann & Willig, 1983) und anhand ihres konkreten Inhalts, anhand eines Sachverhalts, einem Szenario oder einer realen Situation gefördert werden. Dann werden Werte schlüssig und reflektierbar für den Einzelnen. Neben den genannten normativ-organisationalen Maßnahmen gibt es deshalb weitere Wertebildungsmaßnahmen. Diese sollen im Folgenden im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung betrachtet werden.

Zunächst werden im Kontext von Weiterbildung Grundannahmen zum Lernen im Unternehmen (Kapitel 4.3.1) vorgestellt. Dabei wird auf die konstruktivistische Lehr-Lerntheorie und auf arbeitsorientiertes Lernen genauer eingegangen. Weiterhin wird auf Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung (Kapitel 4.3.2) eingegangen, wobei insbesondere Fälle und Dilemmata als Maßnahmen der Wertebildung und weitere Maßnahmen der Wertebildung angesprochen werden.

4.3 Wertebildung im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung

Die Weiterbildung nimmt im Rahmen der Forderung nach lebenslangem bzw. lebensbegleitendem Lernen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997) einen immer

größeren Stellenwert in unserer Gesellschaft ein (Tippelt & Hippel, 2010) und damit auch in Unternehmen. „Lernen im Erwachsenenalter stellt sich als ein lebenslanger Prozess der Sozialisation und Enkulturation, aber auch als ein kontinuierlicher Prozess der Individuation und Identitätsfindung dar.“ (Mandl, Kopp & Dvorak, 2004, S. 7). Dazu zählen auch die verschiedenen Formen des Lernens am Arbeitsplatz als eine Form der beruflichen Weiterbildung.

Forschung im Bereich des Arbeits- und Berufslernens, lebenslangen Lernens, der Erwachsenenbildung und des Lernens in unterschiedlichen Kontexten ist in den letzten Jahren stark angestiegen. Dies hat auch zu einer Reihe von Theorien geführt, die jedoch kaum systematisch erfasst sind und auf unterschiedlichen theoretischen Hintergründen basieren (z.B. aus anthropologischer, ökonomischer oder soziologischer Tradition) (Dochy, Gijbels, Segers & Bossche, 2011). Dochy et al (2011) nennen hierzu überblicksartig Theorien über Erwachsenenbildung, Lernen am Arbeitsplatz, Informelles Lernen, Reflektierende Praxis, Erlebnispädagogik und Organisations- und organisationsübergreifenden expansiven Lernens. Um ein erfolgreiches Lernen am Arbeitsplatz gewährleisten zu können, muss ausreichend Spielraum für das Lernen gegeben sein (Sonntag & Stegmeier, 2007).

Die aktuelle Wertschätzung des Lernens in der Arbeit selbst, ist nach Dehnbostel (2007) vorrangig auf den Wandel der Arbeit in der postindustriellen Gesellschaft und die damit verbundenen neuen Qualifikationsanforderungen zurück zu führen. Lernprozesse, die unmittelbar im Prozess der Arbeit stattfinden, können Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Qualitätssicherung und natürlich Wissensgenerierung (Dehnbostel, 2007) nach sich ziehen. Die Aneignung berufsrelevanter Kompetenzen und Qualifikationen stellt das Ziel der beruflichen Weiterbildung dar (Dehnbostel, 2007; Mandl, 2004). Die Ziele des Lernens am Arbeitsplatz wiederum sind sowohl für Einzelpersonen, als auch für Organisationen und Regierungen komplex und vielschichtig (Weber, 2013).

Die Entwicklung von Wertebildungsmaßnahmen im Unternehmen beinhaltet nun die Überlegungen, den Erwerb von Werten in der Weiterbildung arbeitsintegriert oder arbeitsbezogen zu ermöglichen, wie es Sonntag und Stegmeier (2007) vorschlagen. Die Aus- und Weiterbildung erfolgt also entweder direkt am Arbeitsplatz oder in der Nähe davon und bezieht sich auf die unmittelbaren Arbeitsinhalte bzw. die damit verbundenen Arbeitszusammenhänge. Das Lernen soll bedarfsorientierter, kontinuierlicher, selbstorganisierter und flexibler erfolgen (Nerdinger et al. 2008, S. 463). Um sich nun Wertebildung im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung zu nähern, werden zunächst einige Grundannahmen zum Lernen im Unternehmen vorgestellt.

4.3.1 Grundannahmen zum Lernen im Unternehmen

Grundlegend für Lernen im Unternehmen sind gemäßigt konstruktivistische Ansätze. In diesem Abschnitt soll nun neben der konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie in der Weiterbildung genauer auf Aspekte des arbeitsorientierten Lernens, des arbeitsintegrierten und arbeitsbezogenen Lernens im Allgemeinen eingegangen werden.

Der folgende Abschnitt stellt die konstruktivistische Lehr-Lerntheorie vor, die im Rahmen der Weiterbildung immer wichtiger wird (Gerstenmeier & Mandl, 2010).

Konstruktivistische Lehr-Lerntheorie

Nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) sind aus konstruktivistischer Perspektive sechs Prozessmerkmale für das Lernen zentral. Dazu zählt neben dem Lernen als *aktiver Konstruktionsprozess* auch das Lernen als *konstruktiver, emotionaler, selbstgesteuerter, sozialer* und *situativer Prozess*. Lernende bei einer selbstständigen Konstruktion der Lerninhalte ganz alleine zu lassen, kann zu Überforderung führen. Deshalb ist es aus gemäßigt konstruktivistischer Sicht notwendig, eine geeignete Balance zwischen Konstruktion durch den Lernenden und Instruktion durch den Lehrenden zu finden. Diese lassen sich im *Problemorientierten Lernen* zusammenführen (Mandl & Kopp, 2005, Mandl et al. 2004), bei welchem der Lehrende einerseits Unterstützung bietet, der Lernende andererseits aber ebenso eine aktive Position einnimmt. Der Lehrende dient dem Lernenden vorwiegend zur Anleitung, Darbietung und Erklärung. Aspekte der Instruktion und der Konstruktion werden beim problemorientierten Lernen zusammengeführt (Mandl & Kopp, 2005).

Ansätze des situierten Lernens gehen nach konstruktivistischen Prinzipien (Gerstenmeier & Mandl, 1995, Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1997; Schaper, 2000, Sonntag, 2002) davon aus, dass Lernen situations- und kontextgebunden erfolgt. Deshalb werden Lernsituationen benötigt, die der Anwendungssituation möglichst ähneln. Die Lernaufgaben oder -probleme sollen somit *realitätsnah bzw. authentisch* sein (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2001; Schaper, 2000). Durch diese Lernformen wird der Lernende dazu aufgefordert, sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinander zu setzen, wie es auch im Pragmatismus Deweys postuliert wird. Dies kann z.B. durch Fälle geschehen. Erfahrungsbildung, Wissenserwerb oder Änderung im Verhalten können direkt im Prozess der Arbeit oder im arbeitsbezogenem Umfeld geschehen. Der Erwerb anwendungsbezogenen Wissens, sowie die Entwicklung von Selbststeuerungs- und

Kooperationsfähigkeiten erfahren starkes Interesse und können von dieser Lehr-Lern-Form am ehesten gewährleistet werden. Dies bedeutet im Kontext von Werten nicht nur Wissen über Werte, sondern auch Wissen über die Anwendung von Werten. Die Arbeit an Fällen ist auch für die Wertebildung aus konstruktivistischer Sicht erfolgsversprechend.

Mandl und Kopp (2005) leiten weiterhin in Anlehnung an Euler und Hahn (2004) aus lernpsychologischer Sicht sechs Leitprinzipien für die Weiterbildung ab, bei denen vor allem den Lehrenden eine zentrale Rolle zukommt. In der Weiterbildung spielt die Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Handeln eine wichtige Rolle. Deshalb werden an Lehrende wichtige Anforderungen gestellt.

Dazu gehört es erstens, Lernen zu verstehen, wobei der Bezugspunkt der Didaktik des Lehrenden der Lernende ist, der in seinem Lernprozess unterstützt wird. Dazu muss der Lehrende die Lernziele spezifizieren. Zweitens muss das Lehren arrangiert werden, d.h. es müssen solche Lernangebote gemacht werden, die beim Lernenden zentrale Lernprozesse in Gang setzen. Dies geschieht durch unterschiedliche Maßnahmen. Drittens muss die Kommunikation gestaltet werden. Neben der Kommunikation mit den Lernenden, muss mit anderen Lehrenden kommuniziert und kooperiert werden. Viertens müssen Rahmeneinflüsse mitbedacht werden, also institutionelle Rahmenbedingungen, wie Curriculum, Zeitvorgaben oder Prüfungen. „Gerade in der Weiterbildung ist es wichtig, dass Lehrangebote auch in Bezug zum Arbeitsumfeld eingesetzt und umgesetzt werden, was nach einer aktiven Beteiligung des Lehrenden an der Gestaltung und Bereitstellung der Rahmenbedingungen verlangt“ (Mandl & Kopp, 2005). Fünftens muss das eigene Handeln reflektiert werden, um die Qualität von Bildung zu garantieren. Vor allem in der Weiterbildung müssen dazu Standards festgelegt sein. Zuletzt gilt es, Erfahrungen zu nutzen und Theorien anzuwenden, damit Praxis und Theorie stärker ineinander greifen. Dies bedeutet im Kontext von Wertebildung nicht nur Wissen über Wertebildungsmaßnahmen zu haben, sondern Wertebildung auch in der Praxis umzusetzen. Für die Wertebildung zeigt sich ebenso, wie wichtig der Lehrende und die Kontextfaktoren bei der Umsetzung sind.

Neben diesen grundlegenden Ausführungen aus lehr-lerntheoretischer Perspektive, die zunehmend in der Weiterbildung Eingang findet, wird nun auf Aspekte des arbeitsorientierten Lernens, des arbeitsintegrierten und arbeitsbezogenen Lernens im Allgemeinen eingegangen werden. Arbeitsorientiertes Lernen (Sonntag & Stegmeier, 2007) bietet die Möglichkeit und den Rahmen dazu, Werte in der Weiterbildung zu verankern. Gegenstand der Betrachtung sind Lernprozesse, die entweder direkt in der Arbeitstätigkeit stattfinden, oder durch eine entsprechende Gestaltung arbeitsbezogener Lernumgebungen ausgelöst werden (Dehnbostel, 2007).

Arbeitsorientiertes Lernen

Ansätze zu Lernen im Unternehmen finden sich in den Ansätzen des arbeitsorientierten Lernens. Dieses bildet einen Rahmen für den Einsatz von Maßnahmen zu Wertebildung und wird nun vorgestellt. Im Folgenden sollen dazu zwei Formen des Arbeitsorientierten Lernens nochmals genauer erläutert werden. Sonntag und Stegmeier (2007) unterschieden zwei Typen arbeitsorientierten Lernens. Diese Unterscheidung differenziert zwischen arbeitsintegriertem und arbeitsbezogenem Lernen. Diese bilden bei der Wertebildung den Kontext. Hintergrund der Überlegungen ist, auszuarbeiten, welche (prinzipiellen) Möglichkeiten in Unternehmen bestehen, damit Wertebildung erfolgen kann. Ziel arbeitsorientierten Lernens ist es, Leistungen und Kompetenzen der Mitarbeiter, wie auch der Führungskräfte aufzubauen, zu erhalten oder zu fördern (Sonntag & Stegmeier, 2007). Arbeitsorientiertes Lernen verlangt einen erfolgreichen Transfer des Gelernten in die tägliche Arbeit, also eine Umsetzung des Gelernten in realen Situationen. Bedingt durch die veränderten Rahmenbedingungen der Arbeitswelt (z. B. breiter Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken, Einführung von Projektstrukturen, Verkürzung von Innovationszyklen), werden andere Formen der Aus- und Weiterbildung erforderlich bzw. propagiert. Dabei werden zwei Herausforderungen offensichtlich: Zum einen brauchen Werte eine konkrete Anbindung an Situationen, zum anderen müssen sie möglichst arbeitsorientiert, also bezogen auf die Arbeit oder integriert in die Arbeit, erworben werden.

Charakteristika arbeitsorientierten Lernens nach Sonntag und Stegmaier (2007) gibt Abbildung 9 wider, die Komponenten arbeitsorientierten Lernens detailliert darstellt.

Formen Charakteristik	Arbeitsintegriert	Arbeitsbezogen
	Strukturelle Komponente	
	Instruktionale Komponente	
Lerngegenstand	Lernpotential in der Arbeitstätigkeit	Lerntätigkeit in arbeitsbezogenen Umgebungen
Lernziel	Gestaltung kompetenzerhaltender und – förderlicher Arbeitsstrukturen	Vermeidung „trägen Wissens“. Erhöhung des Transfers
Lernvorgang/-zuwachs	Bei der Arbeitsausführung (implizit)	Durch pädagogisch-psychologische Intervention (explizit)
Lernaufgabe/-inhalt	identisch mit der Arbeitsaufgabe	Konstruiert auf der Basis vorausgegangener Aufgaben-/Anforderungsanalysen
Lernort	Arbeitsplatz, Arbeitsumgebung	Arbeitsumgebungen, Labors, Lerninseln, Schulungsräume
„Lehrende“	Kollegen, Vorgesetzte, Kunden, Ausbildungsbeauftragte	Trainer, Ausbilder, Coaches usw.
Erklärungsansätze (Theorien, Modelle)	z.B. Theorie der arbeitsimmanenten Qualifizierung. Handlungsregulationstheorie	z.B. instruktionstheoretische Ansätze, personal- und organisationspsychologische Ansätze
Maßnahmen/Ansätze (Beispiele)	<i>Job rotation, Projektgruppen, Qualitätszirkel, Teamarbeit, Coaching</i>	<i>Computergestützte Trainings, Simulationen, Behavior modeling</i>

Abbildung 9 Charakteristika arbeitsorientierten Lernens (Sonntag & Stegmaier, 2007; S. 21)

Sonntag und Stegmaier (2007) thematisieren in dieser Abbildung zwei Komponenten arbeitsorientierten Lernens: die strukturelle Komponente, die sich mit den Lernpotentialen in der Arbeit beschäftigt, also dem arbeitsintegrierten Lernen, und die instruktionale Komponente, die sich mit der Gestaltung arbeitsbezogener Lernumgebungen befasst, dem arbeitsbezogenen Lernen. Zu unterscheiden ist dabei zudem zwischen dem Lerngegenstand, -ziel, -vorgang/zuwachs, -ort, dem Lehrenden und den Erklärungsansätzen.

Die Abbildung wird im Folgenden unter den Gesichtspunkten des arbeitsintegrierten und des arbeitsbezogenen Lernens erläutert.

Arbeitsintegriertes Lernen

Beim arbeitsintegrierten Lernen stellt der Arbeitsplatz den Lernort dar, das Lernpotential liegt in der Arbeitstätigkeit mit realen Anforderungen. Beim arbeitsbezogenen Lernen finden Lernprozesse in möglichst authentischen Lernumgebungen statt. Insbesondere arbeitsplatznahes Lernen trägt dazu bei, Lernen als "selbstverständliche Begleiterscheinung" in den Alltag zu integrieren. Untersuchungen zum Lernen am Arbeitsplatz unterstreichen das Potenzial von Arbeitsplätzen als Lernumgebungen (Schaper, 2000). Auch das Lernen am Arbeitsplatz als ein Lernen anhand von realen Problemstellungen, braucht entsprechende didaktische Unterstützung (Mandl, 2000). Arbeitsintegriertes Lernen hängt nach Sonntag und Stegmaier (2007) von Arbeitsinhalten und Arbeitsbedingungen ab, da es sich mit der Auseinandersetzung mit täglichen Arbeitsaufgaben beschäftigt. Damit wird deutlich, dass Chancen zu arbeitsintegriertem Lernen gegeben sein müssen. Dies hängt wiederum stark vom Unternehmen und seiner Kultur ab (s. Kapitel 3).

Beispiele lernförderlicher Gestaltungsmaßnahmen für arbeitsintegriertes Lernen sind z.B. Job Enrichment oder Qualitätszirkel, aber auch Einarbeitungs- und Sozialisationsprozesse. Sonntag und Stegmaier (2007) listen eine Reihe an Studien auf, die Wirkungsbereiche arbeitsintegrierten Lernens untersuchen. Studien zur Wirkung arbeitsintegrierten Lernens zeigen beispielsweise die Auswirkung auf die kognitive Kompetenz in Form geistiger Leistungsfähigkeit oder intellektueller Flexibilität (Sonntag & Stegmaier, 2007). So zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der intellektuellen Beanspruchung bei der Arbeit und der geistigen Leistungsfähigkeit (Schleicher, 1973). Kohn und Schooler (1982) zeigten in einer Längsschnittstudie mit 3000 Männern in den USA die Beziehung zwischen Arbeits- und Personenmerkmalen. So zeigte sich, dass sich die inhaltliche Komplexität der Arbeit förderlich auf die intellektuelle Flexibilität auswirkt.

Arbeiten und Lernen miteinander zu verknüpfen ist Teil der heutigen westlichen Gesellschaft. Lernen ist nicht zwangsweise räumlich getrennt von dem eigentlichen Arbeitsplatz. Vielmehr können der Lernort und der Arbeitsort identisch sein oder aber sie befinden sich in räumlicher Nähe zueinander. Lernen wird verstärkt in die Arbeit integriert. Es wird nicht mehr nur off-the-job gelernt, sondern hauptsächlich nahe des Arbeitsplatzes (near-the-job) oder am Arbeitsplatz selbst (on-the-job). Das Besondere bei arbeitsintegriertem Lernen ist, dass Wissen erworben wird, mit dem im Arbeitsalltag gehandelt werden kann. Für die Wertebildung bedeutet dies, eine direkt Anknüpfung von wertebezogenen Themen in realen Situationen.

Arbeitsbezogenes Lernen

Arbeitsbezogenes Lernen beinhaltet die Gestaltung arbeitsbezogener Lern- und Lernumgebungen. Arbeitsbezogenes Lernen liefert Lern- und Entwicklungsanregungen für die Mitarbeiter, fördert eine Anwendung des Gelernten und unterstützt kontinuierliches und selbstorganisiertes Lernen (Sonntag & Stegmeier, 2007). Dazu braucht es geeignete Rahmenbedingungen sowie eine lernförderliche Gestaltung von Arbeitsaufgaben. Arbeitsbezogenes Lernen erlaubt die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Lernanforderungen. Es ist jedoch von Unterbrechungen gekennzeichnet, was bei off-the-job typisch ist (Schaper, 2000). Beispiele lernförderlicher Gestaltungsmaßnahmen für arbeitsbezogenes Lernen sind z.B. kognitive Trainings oder Behavior Modeling Trainings. Auch hier listen Sonntag und Stegmeier (2007) eine ganze Reihe an Studien auf, die Wirkungsbereiche arbeitsbezogenen Lernens untersuchen. Dabei hängt die Wirkung einer Maßnahme neben der Methodik auch von Personenmerkmalen und situationalen Merkmalen ab.

Lernen im Unternehmen kann also an unterschiedlichen Lernorten oder auch in unterschiedlichen Lernkontexten stattfinden. Lernkontexte kennzeichnen, in welchem räumlich-zeitlichen Bezug der Lernort zum Arbeitsort steht (Schaper, 2000). Die Wirkung des Lernens hängt aber nicht nur von der Lerngestaltung, sondern auch von den Merkmalen der Lernenden (z.B. kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitsfaktoren, Alter) und den entsprechenden Rahmenfaktoren (z.B. organisationales Klima) ab. Aus der Vielzahl der möglichen Maßnahmen ist in der Regel eine Auswahl zu treffen. Wie diese ausfällt, hängt neben der Eignung der Maßnahme für die Zielgruppe auch von den Präferenzen des Unternehmens für eine Maßnahme ab. Besonders die arbeitsbezogenen Maßnahmen, sollen einen Wissens- und Kompetenzerwerb fördern, und sind damit auch für die Förderung von Werten für den Arbeitskontext geeignet. Diese müssen in den Unternehmenskontext implementiert werden.

Die hier aufgeführten Maßnahmen arbeitsorientierten Lernens stellen einen möglichen Rahmen zur Wertebildung dar. Werte sind besonders relevant in moralischen Dilemma-Situationen, in denen es oft notwendig ist, Werte abzuwiegen, zu beurteilen und zwischen widersprüchlichen Werten zu entscheiden (Oser, 2001). Auf Basis dieser Ausführungen wird im nächsten Abschnitt nun auf die Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen im Kontext arbeitsorientierten Lernens eingegangen.

4.3.2 Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung

In den vorherigen Kapiteln (Kapitel 2 und 3) wurden bereits verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung von Wertebildung anhand von Maßnahmen angesprochen. Den Rahmen für den Einsatz solcher Maßnahmen bildet das arbeitsorientierte Lernen (Kapitel 4.3.1). Maßnahmen der Wertebildung können arbeitsintegriert oder arbeitsbezogen eingesetzt werden. Es liegt eine sehr breite Palette an Maßnahmen zur Wertebildung vor, angefangen bei Dilemmata-Diskussionen, bis hin zur Wertebildung durch Rollenspiel. Zu beachten ist, dass die Wertbildungsmaßnahmen die Ziel- und Adressatengruppe ansprechen. Aber auch die kritische Reflexion über eigene Werte von Verantwortlichen der Wertebildung ist wichtig. Deshalb richtet sich die Frage der Wertebildung stets auch an die Anbieter und Akteure von Wertebildung.

Im Bereich der Wertebildung gibt es folglich nicht nur eine Maßnahme, die zur Wertebildung geeignet ist. Vielmehr besteht eine Reihe an Möglichkeiten, die genutzt werden können, um Wertebildung zu betreiben. Die vorgestellten Maßnahmen sind nicht als erschöpfend zu betrachten. Die Auswahl der Maßnahmen fand auf Basis ihrer Bedeutung in der Literatur zur Wertebildung statt.

Im nächsten Abschnitt wird detailliert auf Fälle und Dilemmata als Maßnahmen der Wertebildung eingegangen, bevor weitere spezifische Maßnahmen erläutert werden.

Fälle und Dilemmata als Maßnahmen der Wertebildung

Die Arbeit an konkreten Fällen ist ein wichtiger Bereich der Aus- und Weiterbildung, insbesondere auch für Berufsgruppen, die im Alltagsgeschäft mit Menschen zu tun haben. Fallstudien sind typisch für das Lernen in der Wirtschaft (Dorsch & Jandl, 2003). Fallmethoden werden auch in der Medizin, Betriebswissenschaft oder in den Rechtswissenschaften verwendet. Nach Maring (2011) sind besonders die Fallstudien an der Harvard University historisch bedeutsam. Sie haben eine lange Tradition, denn erste Fallstudien gab es dort bereits ca. 1870 in den Rechtswissenschaften. Die Harvard Business School gibt an, „über 80 Prozent“ der Fallstudien weltweit für „business schools“ entwickelt zu haben.

Ziel der Arbeit mit Fällen ist es, die Verbindung bisheriger Erfahrungen der Lernenden mit gegebenenfalls neuen Konzepten und Inhalten zu schaffen. Fälle stellen gute Anknüpfungspunkte dar, auch für Personen, die zwar nicht mit dem konkreten Problem vertraut sind, aber sich durch die Fallbeschreibung in die Situation einfühlen können oder Erfahrungen aus der eigenen alltäglichen Praxis übertragen können (Ferrel, Fraedrich & Ferrell, 2012). Deshalb müssen Fälle oft sehr realitätsnah und allgemein verständlich sein, sodass sich Personen gut in sie hineinversetzen können. Fälle stellen einen begrenzten Ausschnitt der Wirklichkeit dar. Durch diese Form der Unabgeschlossenheit entsteht die Chance, dass vielseitige und sehr verschiedene Lösungen entstehen und nicht nur eine rezeptartige Lösung vorgegeben wird (Zumbach, Haider & Mandl, 2008). Die Fälle sollen an Vorwissen anknüpfen und gleichzeitig zum Fragen und Nachdenken animieren und schließlich den Lernanstoß geben. Das fallbasierte Lernen, das Teil der konstruktivistischen Lehr-Lernauffassung ist (s. Kapitel 4), kann aber auch motivational gesehen von Vorteil sein, wenn Fälle wie spannende Geschichten erzählt werden und so motivierend auf die Lernenden wirken (Weber, 1994). So kann die Situation gefühlsmäßig miterlebt werden.

Neben den Fällen wird die Wertebildung in der Praxis häufig durch Fälle mit eingebauten Dilemma- Diskussionen umgesetzt. Ziel der Auseinandersetzung mit Problem- und Dilemma- Situationen ist es, Handlungsmöglichkeiten reflektiert zu betrachten und dabei auch die Folgen der Handlungen im Voraus zu bedenken (Lind, 2011). Diese Dilemmata entstehen, wenn zwei (oder mehr) gleichwertige Alternativen vorhanden sind, zwischen denen sich entschieden werden muss (Dietzfelbinger, 2008).

Ein Dilemma ist also eine Zwangslage oder Situation, in der sich jemand befindet, wenn er zwischen zwei Alternativen wählen soll oder muss (Lind, 2011). Diese Zwangslage fordert vom Individuum ein moralisches Urteil ab, in dem mögliche konkurrierende Werte abzuwägen sind. In solchen Situationen mit konkreten Handlungen und Verhaltensweisen, geht es also um das Abwägen, das Beurteilen der Situation und das Entscheiden zwischen Werten (z.B. Gemeinsamkeit– Individualität). Entscheidend ist ebenso, wie die Begründung für eine Entscheidung gegeben wird. Es geht dabei vor allem um die wertegerechte Reflexion von Entscheidungen und Handlungen. Die Auseinandersetzung damit soll das Gespür für das Abwägen von konkurrierenden Werten stärken. Lernende sollen mit Widersprüchen des eigenen Denkens konfrontiert werden.

Umgesetzt wird die Dilemmadiskussion im Ansatz des Wertediskurses (Oser, 1986) sowie im VaKE Ansatz. Im so genannten Values and Knowledge Education

(VaKE)-Ansatz (Patry & Weinberger, 2004) wird die Dilemmadiskussion mit einem (konstruktivistischen) Wissenserwerb kombiniert: Ausgehend vom Dilemma werden Informationen über den betreffenden inhaltlichen Bereich gesucht, um besser über die Werte diskutieren zu können. In diesem Modell wird deutlich, dass bei der Förderung von Werten eine aktive Auseinandersetzung mit Konfliktsituationen gefordert ist. Im Wertediskurs nach Oser (2001) findet die Auseinandersetzung mit Dilemmata im Klassenverband statt. Ziel des Wertediskurses ist es, die nächst höhere Stufe in der Entwicklung anzuregen. Im VaKE Ansatz findet auf Basis von Dilemmadiskussionen eine Verbindung zwischen sachorientiertem und wertorientiertem Unterricht statt (Patry & Weinberger, 2001). Der VaKE basiert auf dem erkenntnistheoretischen Paradigma des Konstruktivismus und damit auf Arbeiten Piagets (1962), Kohlbergs (1963) und Dewey (1986). Basierend auf der Maßnahme der Dilemmadiskussionen wurde ein weiterer Ansatz entwickelt (Zierer, 2010), der vor allem in der USA Verbreitung fand, der Just Community Ansatz bzw. die Just Community Schools (gerechte Schulgemeinschaft) (Higgins, 1991, Baader, 2001). Die Ziele der "Just Community School" sind nach Lind (2000) Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit, die Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit sowie die Entwicklung einer moralischen Identität durch die Generalisierung der Lernerfahrungen (Keller, 2005). Diese bestehen darin, dass auf Basis von Partizipation und Demokratie kollektive Normen anhand von Dilemmadiskussionen entwickelt werden (Zierer, 2010).

Nach Dietzelbfinger (2008) trifft der Mensch in Dilemmasituationen aufgrund von Argumenten und von Erfahrungen bewusst oder unbewusst Entscheidungen und wägt zwischen den verschiedenen Vor- und Nachteilen einer Handlung oder Unterlassung ab. Er vollzieht in einer solchen Dilemmasituationen also eine Güterabwägung. Dabei müssen in Entscheidungssituationen klare Güter (Werte) oder negative Folgen bestimmt werden. Oft wird einfach der Weg des kleineren Übels gewählt. Dies veranschaulicht Dietzelbfinger (2008) an einem Entscheidungsbaum.

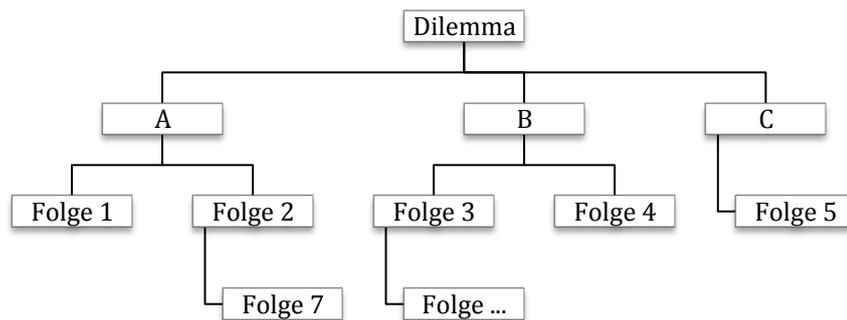


Abbildung 10 Entscheidungsbaum bei Güterabwägung in Anlehnung an Dietzelbinger (2008)

Die Abbildung kann anhand eines Beispiels erklärt werden. Soll eine Führungskraft verschiedene Angebote prüfen, so steht ihr zum Beispiel ein günstiges (A), ein mittleres (B) und ein teures Angebot (C) zur Verfügung. Aus verschiedenen Überlegungen und Abwägungen heraus ist es möglich, dass die Führungskraft sich zum Beispiel für das mittlere Angebot (B) entscheiden wird, weil der gesamte Rahmen des mittleren besser ist als das günstige (A), aber eben im Preis unter dem teuren Angebot (C) liegt.

Dilemma Situationen sind meist mit dem Begriff des moralischen Urteils verbunden und schließen somit neben Werten auch die Begriffe Norm und Tugend ein. Moralisches Urteilen wiederum ist eng mit der moralpsychologischen Entwicklungstheorie von Piaget (1896 -1980) und Kohlberg (1927-1987) verknüpft, welche sich mit der Arbeit an Dilemmata beschäftigen. Um das Entwicklungsniveau der Kinder und Jugendlichen in ihrer Moral- und Wertebildung erfassen zu können, entwickelte Kohlberg das Moral Judgement Interview (MJI), das aus halbstrukturierten Interviews besteht, bei denen den Befragten mehrere Dilemmata vorgelegt werden. Lind (1987, 2009, 2011, 2012) setzte die Methode der Dilemma-Diskussionen bei der Lehrerbildung ein. Die Methode folgt dem rationalistischen Ansatz Kohlbergs. Neben der Denkfähigkeit dient die Diskussion moralischer Dilemmas der Förderung der moralischen und demokratischen Handlungsfähigkeit, um das erworbene moralische Wissen auch im realen Alltag anwenden zu können (Lind, 2012). Lind (2012) gibt eine interessante Zusammenfassung zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. Seiner Meinung nach stehen wir noch am Anfang, wenn es um das Verstehen der gesamten Bestandteile moralischer Urteilsfähigkeit geht (Brüggen, Sander & Igelbrink, 2012) gehört, denn sie umfasst eine Vielzahl von Teilfähigkeiten. Dazu zählen unter anderem, sich der eigenen Prinzipien bewusst zu werden, die eigenen Prinzipien in einem sozialen Kontext zu artikulieren und den Argumenten anderer zuhören zu können. Einige davon sind zentraler, andere weniger zentral. Dabei müssen nach

Lind (2012) die verschiedene didaktischen Prinzipien bei der Argumentation beachtet werden:

- Optimale Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft: Aufgaben sollten einen für das Lernen optimalen Schwierigkeitsgrad haben.
- Semi-reale Dilemmas: Bestehende Zwangslage einer fiktiven Person, die zwischen zwei Verhaltensalternativen wählen muss, die gegen ihre moralischen Prinzipien verstoßen.
- Unterstützung und Herausforderung: Abwechslung von Phasen der Unterstützung und der Herausforderung.
- Konfrontation mit Gegenargumenten in den Phasen der Diskussion.
- Selbststeuerung der Diskussion: Ping-Pong-Regel (der aktiv Beitragende bestimmt, wer antwortet – der Lehrer ist passiv (außer bei Regelverletzung)).
- Konzentration auf Dilemmas statt auf Konflikte (Sach- vs. Personenorientierung): Die Dilemmadiskussion “versachlicht” einen Konflikt, indem sie die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf den “moralischen Kern” lenkt, der einem Konflikt zugrunde liegt.

Bevor Fälle mit Dilemmata diskutiert werden, wird zu allererst ein Bewusstsein für einen moralischen Konflikt geschaffen. Individuen unterscheiden sich in der Fähigkeit, einen moralischen Konflikt auch als solchen zu identifizieren. Zunächst muss deshalb klar sein, dass jede Entscheidung bestimmte Konsequenzen nach sich zieht und andere Individuen oder Interessengruppen in ihrem Handlungsspielraum beeinflusst. Die Herstellung einer freien Diskursgemeinschaft ist die wohl wichtigste Bedingung für das Gelingen der Dilemma-Diskussionen (Lind, 2011).

Volker Pfeifer (2009) stellt ein Schema für ethische Argumentationen dar, welches für die Sekundarstufe II, also den Einsatz in der gymnasialen Oberstufe (Kollegstufe), konzipiert wurde. Bei ihm zielt ethisches Argumentieren auf möglichst plausible Begründungen von moralischem Handeln und Urteilen. Er wendet Argumentationsweisen, z.B. der deontologischen, utilitaristische Argumentation und der Diskursethik, auf Fallanalysen aus unterschiedlichen Praxisfeldern (z.B. Technik, Medizin, Biologie) an. Unter den methodischen Zugängen findet sich bei Pfeifer (2009) auch die Dilemma Diskussion, die hier aufgezeigt werden soll (Abbildung 11).

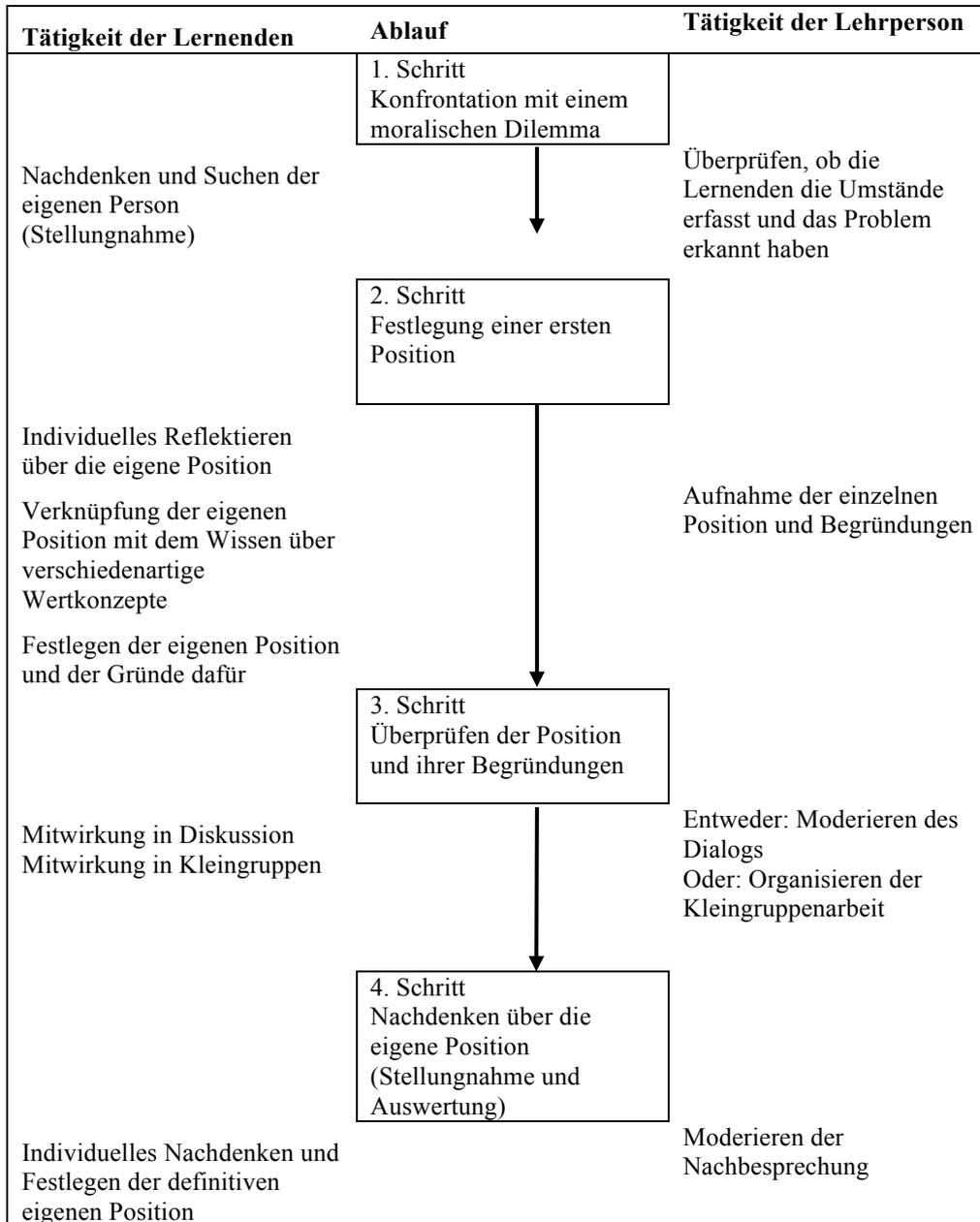


Abbildung 11 Vorgehen bei einer Dilemma Diskussion angelehnt an Pfeifer (2009)

Wie in der Abbildung 11 gezeigt, werden schrittweise der Ablauf bei der Dilemma Diskussion, sowie die genauen Tätigkeiten des Lernenden und der Lehrperson (Dozent, Trainer) vorgestellt. Dazu zählt zu überprüfen, ob die Lernenden die Umstände erfasst und das Problem erkannt haben, Aufnahme der einzelnen Position und Begründungen, Organisieren der Kleingruppenarbeit, Moderieren des Dialogs und der Nachbesprechung. Es erfolgt zunächst eine Konfrontation mit dem Dilemma, hier muss beispielsweise überprüft werden, ob das Problem erkannt

wurde. Im nächsten Schritt wird die eigene Position festgelegt, im weiteren Schritt die Position sowie deren Begründung überprüft. Im letzten Schritt soll über die eigene Position nachgedacht werden. Zunächst wird der Fall vorgestellt. Dort wird das Dilemma kennengelernt, indem der Fall gelesen oder vorgetragen, das moralische Problem genannt wird und offene Fragen dazu beantwortet werden. Danach werden Argumente diskutiert. Dazu muss zunächst die eigene Position festgelegt sein, die Kontextfaktoren des vorgestellten Dilemmas klar sein und mögliche Alternativen im Verhalten geklärt werden. In der Diskussion soll dann eine ständige Überprüfung der eigenen Position erfolgen, um schließlich Stellung nehmen zu können. Dabei muss auf die Konsistenz der Argumente geachtet werden. In einem letzten Schritt wird das Dilemma nochmals reflektiert, um Schwierigkeiten mit dem Dilemma herauszufinden, sich über das Gelernte klar zu werden und darüber, ob es bereits ähnliche Fragen in Bezug auf das vorgestellte Dilemma gab. Dieser Ablauf lässt sich gut auf arbeitsbezogenes Lernen übertragen.

Bei der Wertebildung und der Arbeit mit Fällen und Dilemma ist zu berücksichtigen, dass je nach Situation und Perspektive auf einen Wert, dieser Wert eine andere Gewichtung erfahren kann und die Begründung für einen anderen Handlungsausgang liefert (Heid, 2006). Angewandte Methoden und Materialien sollten so gestaltet sein, dass vielfältige Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit Werten geboten werden. Um solchen Situationen zur Wertebildung gerecht zu werden, ist die Arbeit an realitätsnahen Fällen mit der Konfrontation und Auseinandersetzung anhand von Dilemma-Situationen hilfreich (Lempert, 2004).

Der nun folgende Abschnitt soll weitere Maßnahmen der Wertebildung vorstellen. Es liegt, wie bereits angesprochen, eine sehr breite Palette an Maßnahmen zur Wertebildung vor. Die nun vorgestellten Maßnahmen werden beispielhaft angesprochen.

Spezifische Maßnahmen zur Wertebildung im Kontext von Weiterbildung

Nachfolgend werden Maßnahmen der Wertebildung genannt, die in Unternehmen eine Rolle spielen könnten. Einige Maßnahmen haben nicht Wertebildung per se zum Ziel, unterstützen diese aber. So spielen z.B. Vorbilder im Unternehmen eine sehr wichtige Rolle, wie bereits bei den personalen Einflussfaktoren (Kapitel 3) deutlich wurde, weshalb das Modellernen als Maßnahme angesprochen wird. Auch Maßnahmen der Handlungsorientierung, des Storytellings, und des Rollenspiels

sollen beispielhaft angesprochen werden. Zunächst wird auf das Modellernen eingegangen.

Modellernen- Sozial kognitiver Ansatz

Das Modellernen gehört zu den sozialkognitiven Lerntheorien und betont, dass Lernen stets in einem sozialen Umfeld stattfindet. Albert Bandura, der für seine Forschungen auf dem Gebiet des Modell- und Beobachtungslernens bekannt ist, sieht eine wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt. Die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1977) geht von Lernen durch Beobachtung aus. Beim Lernen am Modell beobachtet z.B. eine Person A mit dem Verhaltensrepertoire V zum Zeitpunkt t_0 eine Person B, die das Verhalten w zeigt. Zum Zeitpunkt t_1 verfügt die Person A über das Verhaltensrepertoire $V + w$. Dabei ist das Modell entweder als Person anwesend oder kann, wie auch in Banduras Studien mittels eines Medium (z.B. Fernsehen) gezeigt werden. Nach Bandura, Ross & Ross (1961, 1963) führen vier bestimmte kognitive und emotional-motivationale Prozesse zu einem Lernvorgang: die Aufmerksamkeitsprozesse, Gedächtnisprozesse, motorische Reproduktionsprozesse und Motivationsprozesse. Diese lassen sich in zwei Phasen einteilen, in die Aneignungsphase (Aufmerksamkeitsprozesse, Gedächtnisprozesse) und die Ausführungsphase (Reproduktionsprozesse, Motivationsprozesse).

In der Aneignungsphase zeigen sich Bedingungen des Modelllernens. So hängt die Aufmerksamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen des Modells oder des Beobachters, der Beziehung zw. Modell u. Beobachter und bestimmten Situationsbedingungen ab. Dabei ist vor allem wichtig festzuhalten, dass eine Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter besteht. Auch eine emotionale Beziehung zwischen Beobachter und Modell ist entscheidend. Je intensiver die Beziehung, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Verhaltensnachahmung. Vermutet der Beobachter hinter dem gesehenen Verhalten einen Erfolg, dann ist die Wahrscheinlichkeit der Nachahmung ebenfalls größer. Hinzukommend spielt die Verstärkung eine Rolle, denn sieht der Beobachter die Konsequenzen am Modell nach einem Verhalten, so wirkt sich dieses auf sein Handeln aus. Auch der soziale Status des Modells ist von Bedeutung. So werden Personen, die einen höheren sozialen Status als der Beobachter haben, eher nachgeahmt. Gleiches gilt für die bestehende soziale Macht des Modells. In der Aneignungsphase spielen vor allem die Gedächtnisprozesse eine wichtige Rolle. So wird Gesehenes solange gespeichert, bis der Beobachter sich einen Nutzen vom Zeigen der erlernten Verhaltensweise verspricht. Um schließlich in der Ausführungsphase ein beobachtetes Verhalten zeigen zu können,

muss das Gespeicherte in angemessene Handlungen und Verhaltensweisen umgesetzt werden, als Teil der motorischen Reproduktionsprozesse. Während der Motivations- und Verstärkungsprozesse hängt das Lernen des gezeigten Verhaltens davon ab, ob der Lernende motiviert ist, das Verhalten umzusetzen und ob es erfolgsversprechend ist.

Die Forschergruppe um Bandura hat eine Reihe von Studien zum Modelllernen durchgeführt, die unter dem Namen „Bobo doll“ bekannt sind. Das bekannteste Experiment von Bandura wird „Rocky-Experiment“ genannt (Bandura et al., 1961). Vorschulkindern wurde ein Film vorgeführt, in dem sich eine Modellperson („Rocky“) gegenüber einer großen Plastikpuppe namens „Bobo“ aggressiv verhält (Anderson & Dill, 2000). Dabei gibt es drei verschiedene Konsequenzen, Rocky wird belohnt, bestraft oder erfährt keine Konsequenz. Registriert wird die Zahl der nachgeahmten Verhaltensweisen durch die Kinder. Kinder der Gruppe, die eine Bestrafung gesehen hatten, imitierten am wenigsten. Diejenigen, die eine Belohnung gesehen, ahmten am meisten nach. Nach Aufforderung zeigen jedoch fast alle Kinder das Verhalten.

Aus der sozial-kognitivistischer Sicht erscheint vor allem das Lernen am Modell wichtig bei der Wertebildung. Nach Bandura (1977) lernen Menschen voneinander, indem sie gegenseitig ihr Verhalten beobachten, wobei mentale Prozesse wie Aufmerksamkeit, Erinnerung, Erwartung und Motivation zentrale Faktoren darstellen. Wichtige Bedingungen und Merkmale beim Modelllernen sind Kompetenz, Prestige, Attraktivität, und Ähnlichkeit zwischen dem Modell und dem Beobachter. Das Lernen am Modell spielt bei der Wertebildung eine besondere Rolle, wenn man sieht, wie Personen einen bestimmten Wert zeigen oder ihn verletzen. Nach Frey und Graupmann (2011) ist es deshalb umso bedeutender, dass Personen sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sind, vor allem, wenn sie sich in verantwortlichen Positionen befinden (Führung, Politik, Sport). Die durchgeführten Studien zum Modelllernen der Forschergruppe um Bandura et al. (1961) beziehen sich nicht direkt auf Wertebildung, können für diese jedoch herangezogen werden und stellen einen Ansatzpunkt dar, um das Vorbildverhalten von Personen zu erklären. Vorbilder sind Personen, die anderen als Modell dienen, dies können unter anderem bei Kindern Eltern, Erzieher oder Lehrer sein, im Bereich der Erwachsenenbildung bezieht sich dies meist auf die Vorbildrolle der Führungskraft. Aber auch bekannte Persönlichkeiten können diese Vorbildrolle inne haben. Das Verhalten und die Einstellungen von Vorbildern geben dabei Orientierung und Halt (Riemer, 2011), indem die gewählten Vorbilder Werte und damit verbundene Handlungen vorleben.

Projektarbeit

Bei Projektarbeit handelt es sich um ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch zeitliche Begrenzung und klar definierte Ziele gekennzeichnet ist. Die Projektarbeit betont handlungsorientiertes Lernen, persönliche Erlebnisse und die gemeinsame kommunikative Reflexion verschiedener Gruppenprozesse (Frey, 2002). Die Projektarbeit kann weitere Maßnahmen beinhalten und eignet sich für den Kontext der Wertebildung, denn ihr Ziel ist es, das Gemeinwohl zu unterstützen und Werte in Handlungen umzusetzen. Dabei gibt es eine Vielzahl von Projektarten. Einige beschäftigen sich mit der Entwicklung von neuen Produkten, andere wiederum setzen sich mit der Veränderung von Organisationsstrukturen auseinander (z.B. Changemanagement). Projekte können auch im Sinne von Lernstatt oder Qualitätszirkeln durchgeführt werden.

Soziales Engagement

Auch die Maßnahme des *sozialen Engagements* kann als wichtige Maßnahme der Wertebildung gesehen werden. Soziales Engagement umfasst alle das Gemeinwohl betreffende unentgeltlichen Tätigkeiten, die freiwillig, in Verbänden und Organisationen erfolgen und schließt klassisches Ehrenamt sowie gelegentliche Mitarbeit oder Nachbarschaftshilfe mit ein (Reinders, 2005). Nach Reinders (2005) sollte soziales Engagement in eine Organisation eingebettet sein und gemeinsam mit anderen ausgeführt werden sowie auf Basis einer gesellschaftlich relevanten Begründung erfolgen (beispielsweise um über Ursachen für Umweltverschmutzung nachzudenken).

Storytelling

Wertebildende Maßnahmen finden sich beispielsweise durch Narration, insbesondere z.B. durch Storytelling. Dabei geht es um das Erzählen von Geschichten und damit steht die Narration als Prozess im Mittelpunkt. Neugier und Anteilnahme werden bei solchen Maßnahmen erweckt. Ziel von Storytelling ist es, Erfahrungsgeschichten zu entwickeln, um Erfahrungen zu dokumentieren und zu nutzen (Erlach, 2011, Thier, 2010), verschiedene Sichtweisen auszutauschen, neues Wissen zu schaffen. Das Erzählen von Erfahrung, also dem Storytelling dient dazu, Wissen und Werte weiterzugeben. Um die Geschichten zu generieren, werden Interviews durchgeführt; anschließend wird extrahiert, was die befragten Personen in den Interviews erzählt haben. Auf dieser Basis wird dann eine thematisch organisierte und gemeinsam erzählte Erfahrung niedergeschrieben, die von den

Beteiligten validiert und letztlich präsentiert wird. In einem letzten Schritt wird in Workshops das „historische Dokument“ verbreitet, um auf diese Weise neue Gespräche und letztlich auch organisationale Veränderungen in Gang zu bringen. „Das Entscheidende beim Storytelling ist, dass der Entstehungsprozess einer Erfahrungsgeschichte bottom up erfolgt; jeder Beteiligte findet sich später in der „großen Story“ in irgendeiner Form wieder.“ (Reinmann-Rothmeier, Mandl, Erlach, Neubauer, 2000, S.3). Storytelling kann als eine wertebildende Maßnahme gelten, bei der es um Erfahrungsgeschichten geht, da wichtige Vorkommnisse aus jüngster Vergangenheit festgehalten werden (Reinmann-Rothmeier, Erlach & Neubauer, 2000). Die gemachten Erfahrungen werden erzählt, ausgetauscht, reflektiert und diskutiert, ganz im Sinne der Wertebildung. In der Reflexion dieser Erfahrungen können Werte bewusst werden, denn sie geben in symbolischer Form menschliche Erfahrungen wieder und sind somit wertebildend. Durch Storytelling kann in Unternehmen Erfahrungswissen unternehmensweit weitergegeben werden (Thier, 2014), in der Unternehmenskultur verhaftete Normen und Werte können kennen gelernt werden, Lern- und Veränderungsprozesse können angestoßen werden und konkrete Verbesserungsvorschläge für ähnliche Projekte können erarbeitet werden (Erlach, Thier & Neubauer, 2004).

Rollenspiel

Im Rahmen eines Rollenspiels werden Themen aus der Realität oder Fiktion aufgegriffen und verschiedene Handlungsweisen eingeübt, die für die Alltagsbewältigung von Bedeutung sind. Sowohl in Unternehmen, als auch als Methode in der Sozialforschung gewinnen Rollenspiele an Bedeutung (Kühl, Strodtholz & Taffertshofer, 2009; Stahlke, 2001). Rollenspiele gehören zum Bereich „Spiel“ Es werden insbesondere vier Formen des Spiels unterschieden (Oerter, 1999): Das sensomotorische Spiel, in dem es um das Erlernen bestimmter Bewegungsabläufe geht, das Symbolspiel, in dem Gegenstände in ihrer Bedeutung für das Spiel umfunktioniert werden, das Rollenspiel, in dem unterschiedliche Rollen eingenommen werden, die vorher in der Metakommunikation abgeklärt werden, sowie das Regelspiel. Werte des Unternehmens können in Rollenspielen thematisiert werden, wie z. B. Gerechtigkeit bei der Bestrafung von Verbrechern, Fairness und das Einhalten von Regeln etc. Rollenspiele bieten im Sinne einer konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie die Möglichkeit, gezielt Situationen zu inszenieren, sich auf Aspekte aus der Realität zu konzentrieren und zu erproben (Bontrup & Pulte, 2001). Es können dabei die Perspektiven des Beobachters, des Akteurs oder des Teilnehmenden im Rollenspiel eingenommen werden, um

anschließend das Spiel zu reflektieren. Rollenspiel bedeutet eine spielerische Auseinandersetzung mit Lebenssituationen, wobei durch die Einnahme verschiedener Perspektiven Werte sichtbar und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Nach Mokrosch (2009) beabsichtigen Rollenspiele eine ganzheitliche Begegnung mit der Lebenswirklichkeit, indem sie zur Identifikation mit wirklichen sozialen Rollen in echten Handlungszusammenhängen auffordern. Im Rollenspiel kommen Werte und Wertevorstellungen der Unternehmen zum Ausdruck (Naurath et al., 2013).

Insgesamt sind die Maßnahmen, die die Wertebildung unterstützen, sehr umfangreich und kaum erschöpfend darstellbar. Dieser Abschnitt stellte einen Überblick über wichtige Maßnahmen dar, die in der Wertebildungspraxis im Unternehmen zum Einsatz kommen.

Wertebildungsmaßnahmen müssen längerfristig angedacht werden, um eine permanent Reflexion zu ermöglichen. Dies kann sowohl in arbeitsbezogenen als auch in arbeitsintegrierten Weiterbildungsmaßnahmen erfolgen.

Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, Wertebildung im Unternehmen zu beschreiben. Dabei wurde auf Grundannahmen der Wertebildung eingegangen. Es erfolgte die Darstellung von normativ-organisationalen Maßnahmen zur Wertebildung in Unternehmen. Anschließend wurde die Wertebildung im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung aufgezeigt. Dazu wurden Grundannahmen zum Lernen im Unternehmen unter Einbezug der konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie und Annahmen zu arbeitsorientierter Weiterbildung vorgestellt. Diese bildet den Rahmen zum Einsatz von Wertebildungsmaßnahmen. Es wurde Wertebildung im Unternehmen bezogen auf die Arbeit an Fällen und Dilemma vorgestellt sowie weiterer spezifischer Maßnahmen.

Die Dilemmadiskussionen stehen in der Tradition Kohlbergs und bieten eine gute Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Werten. Wie in den bisherigen Ausführungen gezeigt, benötigen Werte einen Realitätsbezug mitten aus dem gelebten Alltag heraus. Wertebildung kann dabei weder durch Etablierung von Begriffen noch durch unverbindliches Diskutieren gelingen. Deshalb sind Prozesse entscheidend, bei denen Werte in ihrer konkreten Funktion verstanden werden. Dies bedeutet nach konstruktivistischer Sichtweise, dass die soziale Einbindung eines aktiven, zur Selbstreflexion fähigen Individuums eine hervorragende Grundlage für wertebasierte Konfliktlösung ist. Reale Situationen schaffen Gelegenheiten zum

Erleben, Erfahren und Reflektieren von Werten. Ein Unternehmen muss die Werte mittragen und fördern. Austausch, inhaltliches Füllen der Begriffe, Handlungen und Reflexionsprozesse sind hierfür sinnvoll. Die Arbeit an Fällen scheint besonders geeignet zu sein, da die Lernaufgaben *realitätsnah bzw. authentisch* sind (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2001; Schaper, 2000), was förderlich für den Lernprozess aus konstruktivistischer Sicht ist. Dabei bleibt festzuhalten, dass vor allem anhand von Fällen mit konkreten sozialen Kontexten und Konflikten über Dilemma Situationen verstanden, gelernt und reflektiert werden.

Wenn Wertbildungsmaßnahmen im Kontext arbeitsorientierten Weiterbildung eingesetzt werden sollen, dann braucht es eine geleitete Implementation. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen und der Eingrenzung von Maßnahmen der Wertebildung im Unternehmen, wird im nächsten Kapitel das Thema der Implementation von Wertbildungsmaßnahmen im Unternehmen erläutert. Wie eine solche Implementation erfolgen kann wird in Kapitel 5 unter der Perspektive einer Implementation von Wertebildung im Unternehmen vorgestellt.

KAPITEL 5 IMPLEMENTATION VON WERTEBILDUNGSMAßNAHMEN IM UNTERNEHMEN

Um Werte im Unternehmen im Rahmen arbeitsorientierter Weiterbildung umzusetzen, konnte in Kapitel 4 gezeigt werden, dass die Arbeit an Fällen mit Dilemmata, geeignet ist. Für Unternehmen ist eine gezielte Vorgehensweise bei der Umsetzung von Wertebildungsmaßnahmen und der Förderung von Werten notwendig. Bereits in Kapitel 3 konnte anhand des WerteManagementsystems von Wieland (2004) eine Umsetzung von Werten in Unternehmen gezeigt werden.

In Kapitel 5.1 wird auf Grundannahmen zur Implementation und in Kapitel 5.2. auf ein Implementationsmodell zur Wertebildung im Unternehmen eingegangen.

5.1 Grundannahmen zur Implementation

Das Thema der Implementation wird immer wichtiger, vor allem um die Lücke zwischen Forschung und Praxis zu schließen (Meyer, Durlak & Wanderman 2012). Dabei wird Implementation beschrieben als Umsetzung von Programmen (Maßnahmen, Interventionen) unter bestimmten Settings (Durlak & Dupre, 2008). Allgemein wird die Umsetzung von Neuerungen in die Praxis als Implementation bezeichnet (Goldenbaum, 2012). Maßnahmen werden meist mit unterschiedliche Intensität umgesetzt, dies bedeutet, das das Ausmaß der Implementation zwischen den Umsetzern variieren kann (Petermann, 2014).

Implementation leitet sich vom lateinischen „implementum“ ab und bedeutet „Erfüllung“ oder auch „Anfüllung“ (Tarlatt, 2001). Die Implementationsforschung hat ihren Ursprung in der Politikforschung und steht der Wirkungsforschung nahe, die sich mit Wirkungen durch Handlungsprogramme befasst (Petermann, 2014). Zielsetzung der Implementationsforschung ist die Beschreibung und Analyse von Prozessen bei der Umsetzung von Programmen (Petermann, 2014). Der Implementationsbegriff findet vor allem in technischen Domänen Verwendung, mittlerweile taucht er auch im Bereich der Didaktik auf. Unter Implementation wird die nachhaltige Einführung und Verankerung wissenschaftlicher, didaktischer Theoriekonzepte in die gesellschaftlich Alltagspraxis verstanden (Lehmann & Mandl, 2009). Nach Fixsen et al (2009) gibt es sechs Funktionsstufen der Implementation: Exploration, Installation, anfängliche Implementation (initial), die vollständige Implementation (full), Innovation und Nachhaltigkeit (engl.

exploration, installation, initial implementation, full implementation, innovation, and sustainability). Die Stufen sind dabei nicht linear, jede Stufe wirkt sich auf die andere aus. Beispielsweise sind Nachhaltigkeitsfaktoren ein Teil der Exploration und Erforschung wirkt sich direkt auf die Installation und anfängliche Implementation aus. Auch können Unternehmen von einer Implementation Abstand nehmen und zurück zur anfänglichen Implementation gehen, wenn eine hohe Personalfuktation auftritt. Zu betonen ist, das Implementation ein Prozess ist (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005).

Der Prozess der Implementation ist in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus nicht nur der Wissenschaft, sondern auch verschiedener Institute (z.B. National Institutes for Health (NIH)) gerückt (Lanphen, 2011, Meyer et al. 2012), um möglichst effektive Strategien von Implementation zu erhalten. Die meisten Felder, in denen Implementation betrieben wird, haben nach Meyer et al. (2012) ursprünglich nichts damit zu tun. Die Programmevaluationen, die sich z.B. im Bereich der Bildung oder psychischer Gesundheit finden lassen, stellen zunächst keine systematischen Bezüge zur Implementation her (Durlak & Dupre 2008). In den 80ern begann die Diskussion über den Stellenwert der Implementation und auch deren Komplexität. Meyer et al. (2012), wie auch Durlak & Dupre (2008) zeigen, dass es verschiedene Aspekte gibt, die Implementation beschreiben. Dazu zählen z.B. Implementationstreue, also das Ausmaß, in dem die Umsetzung der ursprünglich beabsichtigten Umsetzung entspricht, die Dosierung d.h. wie viel von dem ursprünglichen angedachten Umsetzung auch umgesetzt worden ist (Quantität) und Programm Differenzierung und weiterhin mindestens 23 persönliche, organisatorische oder soziale Faktoren, die einen oder mehrere Aspekte der Implementation beeinflussen.

Nach Beelmann und Karing (2014) erfährt die Implementationsforschung aus zwei Gründen Interesse. Erstens wird eine Kluft zwischen Forschung und der praktischen Verwertung der Erkenntnisse beim Transfer von sozial-, verhaltens- und bildungswissenschaftlichen Theorien, Handlungsstrategien und Technologien in praktische Kontexte konstatiert (Beelmann & Karin, 2014). Die Implementationsforschung hat zu einer erneuten Popularisierung der Transferthematik beigetragen. Zweitens verlaufen Transferprozesse in Sozial- und Bildungswissenschaften komplex und sind somit vom Anwendungstransfer etwa in technischen Disziplinen zu unterscheiden. Die Implementierungsforschung soll relevante Faktoren und Prozesse aufdecken und letztlich der Transfer und die Nutzung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen fördern (Beelmann & Karing, 2014)

Implementationsmodelle liefern gute Ansatzpunkte für die Umsetzung von Wertebildung. Dem Ansatz der Implementation liegt eine Verhaltensänderung zugrunde (Fixsen et al., 2005). Als Implementation wird eine nach Fixsen et al. (2005) festgelegte Gruppe von Aktivitäten bezeichnet, die in der Praxis umzusetzen ist. Die konkrete Umsetzung hängt vom jeweiligen Kontext ab (Gretsch, Mandl & Schätz, 2012; Meyers, Durlak & Wandersman, 2012).

Oft geht die Implementation auch am tatsächlichen Bedarf der Mitarbeiter vorbei, weshalb bei der Implementation die Zielgerichtetheit und die Akzeptanzorientierung eine große Rolle spielen. Optimalerweise orientiert sich die Implementation von Maßnahmen sehr stark an den Bedürfnissen der Nutzer des Angebots. Das Einbeziehen der betroffenen Nutzer ist ein wichtiger Bestandteil (Pfeffer & Sutton, 2000) im Prozess (Buhl, Röglinger, Stöckl & Braunwarth, 2011).

Fixsen, Blase, Naoom & Wallace (2009) führen an, dass Implementation vor allem im Bereich Sozialwissenschaft (engl. human services) ein schwierigeres Unterfangen ist, also z.B. im Bereich Prävention, Förderung, Dienstleistungen und Intervention in der Kinderfürsorge, Bildung, Gesundheit, psychische Gesundheit, etc.. Vor allem im Bereich der Bildung ist die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis eher schwach ausgeprägt (Donovan et al. 2013). Der Grund dafür ist, dass das Gebiet der „Human Services“ sehr komplex ist. So ist in diesem Bereich auch der Durchführende einer Maßnahme Teil der Intervention. Ein Ziel der Implementation ist es, den durchführenden Praktikern (z. B. Trainer, Pflegepersonal, Lehrer, Therapeuten, etc.) zu helfen, Neuerungen bzw. Maßnahmen effektiv zu nutzen. Um dies zu erreichen, wird eine hohe Wiedergabetreue der Praktiker erwartet, das heißt dass die einzusetzende Maßnahme auch wie beabsichtigt umgesetzt wird (Implementationstreue). Dies wird durch Kernkomponenten der Implementation, die auch als „Treibende Kräfte der Implementation“ bezeichnet werden, unterstützt (Fixsen et al., 2009). Kernkomponenten der Implementation nach Fixsen et al. (2009), basieren auf Gemeinsamkeit untersuchter Implementationsprogramme (vgl. Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005) und sind demnach u.a. zu finden in der Personalauswahl, Praxisausbildung, Aus- und Weiterbildung, Coaching und Beratung, Personalbeurteilung, in Entscheidungsunterstützungssystemen, in einer förderlich administrativen Unterstützung und in Interventionen. Diese interaktiven Prozesse haben Einfluss auf das Verhalten der Mitarbeiter und die Unternehmenskultur. Die Komponenten können sich ausgleichen. Eine Schwäche in einer Komponente kann durch Stärken in anderen Komponenten nach Fixsen et al. (2009) überwunden werden. Zudem existieren diese Komponenten unabhängig von der Qualität des Programms oder der Umsetzung in der Praxis. Unwirksame

Programme können umgesetzt werden und effektive Programme können schlecht umgesetzt werden. Keine der beiden Optionen ist jedoch wünschenswert. Wünschenswerte Ergebnisse werden nur dann erreicht, wenn wirksame Programme gut umgesetzt werden (Fixsen et al., 2009). Die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Praktikern ist letztlich bei der Implementation erfolgsversprechend (Donovan et al., 2013), um schließlich die Lücke zwischen Wissen und Handeln (Mandl, 2000) und somit auch die Lücke zwischen Forschung und Praxis zu schließen (Fixsen et al., 2009).

In Anlehnung an Tarlatt (2001) schlagen Winkler und Mandl (2004) ein Vorgehensmodell in drei Hauptphasen vor. Phase 1: Änderungsanalyse; Phase 2: Implementierungsrealisation; Phase 3: Implementierungskontrolle. Diese Phasen werden nun überblicksartig dargestellt:

Phase 1, die Änderungsanalyse, betrifft die Definition des Implementationsvorhabens und bezieht die Initialisierung und die Bedarfsermittlung mit ein. Im Rahmen dieser ersten Phase wird das Implementierungsproblem definiert. Ausgangspunkt der Änderungsanalyse ist die Initialisierung, d. h. die Erarbeitung eines normativen Ziels. Bei der Initialisierung werden die strategische Planung, das schriftliche Festhalten des Implementationsproblems, die Vision und erste strategische Ziele im Sinne eines Business Case sowie die Verantwortlichen im Projekt (Lenkungsausschuss) einbezogen. Im Zuge dessen muss vor allem die Unterstützung durch die Geschäftsleitung eingeholt werden. Vor dem Hintergrund der gesetzten Ziele geht es anschließend darum, eine Bedarfsermittlung (Goldstein & Ford, 1993) durchzuführen. Die Erhebung des Bedarfs als Ausgangspunkt ist für die Entwicklung konkreter operativer Ziele notwendig und bezieht die aktuelle Situation (IST) und den gewünschten SOLL-Zustand mit ein. Der Bedarf kann beispielsweise mittels Befragungen durch Interviews, Fragebögen oder Beobachtungen erhoben werden. Für die Bedarfsermittlung ist die Kooperation und Unterstützung des Unternehmens nötig, um nicht als Eingriff in den Unternehmensalltag missverstanden zu werden. Neuerungen erfordern es, dass Betroffene zu Beteiligten werden (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Die Unterstützung des Unternehmens ist also bei der Bedarfsermittlung wichtig (Kauffeld, 2010). Im Rahmen der Bedarfsermittlung werden im Hinblick auf die Entwicklung der Maßnahme zunächst der Bildungsbedarf und die Zielgruppe bestimmt, indem die „Bedürfnisse der Teilnehmer ebenso wie die Interessen des Auftraggebers“ (Quilling & Nicolini 2007, S. 13) erfasst werden.

Phase 2 der Implementation betrifft die Implementationsrealisation mit dem Teilbereich Konzeption und Realisierung. Dies enthält die Ausarbeitung eines Projektmanagement-, Maßnahmen- und Akzeptanz-Konzepts sowie die Aspekte Pilotierung, formative Evaluation, Roll-out und Lessons Learned. Nach der Analyse der Ausgangslage wird in dieser Phase die Implementation in die Wege geleitet. Zunächst werden im Projektmanagementkonzept organisatorische Aspekte und Rahmenbedingungen für die Phase der Implementierungsrealisation betrachtet. Für das Maßnahmenkonzept sind die Auswahl der Zielgruppe und die Maßgaben für ein Pilotvorhaben wichtig. Darüber hinaus werden im Rahmen eines Akzeptanzkonzepts konkrete Maßnahmen zur Sicherung der Akzeptanz erarbeitet. Nach dieser Vorbereitung folgt die Realisierung, die meist mit einem ersten Pilotprojekt zur Umsetzung des Konzepts beginnt

Phase 3 der Implementation betrifft die Implementationskontrolle, die die Evaluation des implementierten Projekts vorsieht, beispielsweise über eine Qualitäts-, eine Kosten- Nutzen oder eine Wirkungsanalyse. Die Implementationskontrolle soll u.a. eine kontinuierliche Prozessverbesserung und Anpassung an die Bedürfnisse der Nutzer zu gewährleisten.

Der Implementationsprozess muss entsprechend den spezifischen Anforderungen eines Unternehmens angepasst oder verändert werden, um sich an den Bedürfnissen der Zielgruppe und Verantwortlichen auszurichten (Fixsen et al., 2005). Ein Implementationsprozess in seinem gesamten Verlauf muss keineswegs als einmaliges Ereignis in nur einer Richtung verstanden werden, sondern als offenes System, das flexibel auf die Anforderungen der Praxis reagieren und somit im Dialog zwischen Planer und Anwender stattzufinden hat (Tarlatt, 2001 zitiert nach Lehmann & Mandl, 2009).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, unternehmensspezifische Strategien bzw. Prozesse bei der Implementation von Wertebildungsmaßnahmen zu berücksichtigen. Kapitel 5.2 stellt dafür ein geeignetes Implementationsmodell vor.

5.2 Implementationsmodell zur Wertebildung im Unternehmen

Auf Basis der vier Prozessstufen des WerteManagementSystems von Wieland (2004) in Kapitel 3, der genannten Theorie zum Implementationsprozess in Kapitel 5.1 und der vorgestellten Wertebildungsmaßnahmen in Kapitel 4, werden Überlegungen für ein Implementationsmodell zur Wertebildung im Unternehmen gemacht.

Sind die Werte im Unternehmen bereits kodifiziert und kommuniziert (Wieland, 2004), sollen Wertebildungsmaßnahmen auch entsprechend des Bedarfs im Unternehmen implementiert werden. Wie Frey und Graupmann (2011) vorschlagen, kann dies stufenweise geschehen. Abbildung 12 stellt in Anlehnung an den Implementationsprozess von Winkler und Mandl (2004) die Schritten *Bedarfsermittlung*, *Konzeption* und *Realisierung* dar.



Abbildung 12 Implementationsprozess modifiziert nach Winkler und Mandl (2004)

Die *Bedarfsermittlung* als Ausgangspunkt ist für die Entwicklung möglicher Maßnahmen notwendig und bezieht die aktuelle Situation (IST) und den gewünschten SOLL-Zustand im Unternehmen mit ein. Aus der Abgleichung zwischen Ist- und Sollzustand ergibt sich der Bedarf als Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen. Die Bedarfsermittlung muss in enger Zusammenarbeit mit den tatsächlichen Nutzern geschehen. Mögliche Instrumente zur Erhebung sind Fragebögen und Interviews.

Die *Konzeption* orientiert sich an den Ergebnissen der Bedarfsermittlung. Die konzipierten Maßnahmen müssen auch im Unternehmen umsetzbar sein (Frey & Graupmann, 2011). Für die Konzeption von Maßnahmen ist der Einbezug von Betroffenen im und eventuell auch außerhalb des Unternehmens förderlich (Pfeffer, & Sutton, 2000; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Dies können sowohl Mitarbeiter und Führungskräfte, als auch beispielsweise Partner des Unternehmens sein. Idealerweise ist auch hier ein Bottom-up-Prozess bzw. eine Mischform vorhanden, bei dem die Mitarbeiter und Führungskräfte unterschiedlicher Ebenen Mitspracherecht bei der Formulierung der Maßnahmen erhalten (Frey et al. 2002; Kayser et al., 2007). Gemäß der vorgestellten Theorien und Interventionsansätze (Kohlberg, 1984; Oser & Althof, 1992; Lind, 2002; Standop, 2005; Pfeifer, 2009; Oser, 2001; Zumbach, Haider & Mandl, 2008; Nunner-Winkler, 2009) scheint es von besonderer Bedeutung zu sein, in einem Schritt auch Fälle mit Dilemmata auf die spezifische Situation der Unternehmen anzupassen, um als arbeitsintegrierte oder arbeitsbezogene Maßnahme in die Weiterbildungsangebote zu integrieren. Statt hypothetischen Konfliktsituationen sollen realitätsnahe Dilemmata diskutiert werden, damit der Transfer in den Arbeitsalltag erleichtert wird.

Die Maßnahmen werden nicht nur konzipiert, sondern auch realisiert. Dabei kann ein Einsatz als eigenes konzipiertes Seminar erfolgen oder es werden Maßnahmen in bestehende Seminare eingebunden. Die tatsächliche *Realisierung* bedarf zudem einer *Evaluation*, um festzustellen, ob sich die Maßnahmen auch wie gewollt umsetzen lassen (Winkler & Mandl, 2004).

Wenn im Unternehmen nun auf Wertebildung geachtet wird, kann es sinnvoll sein, die Werte gezielt am Arbeitsplatz oder in dessen Nähe zu fördern. Bei der Einführung von Wertebildungsmaßnahmen geht es vor allem darum, eine geeignete Implementation der Maßnahmen in einem Unternehmen zu finden, die sich an den Bedürfnissen des Unternehmens orientieren.

Typisch für die Wirtschaft ist dabei die Nutzung von Fallstudien (Dorsch & Jandl, 2003). Die Fälle können dabei mit Dilemmata ausgestaltet werden. Bevor Fälle mit Dilemmata diskutiert werden, wird zu allererst ein Bewusstsein für den Umgang mit Werten geschaffen. Zunächst muss deshalb klar sein, dass jede Entscheidung bestimmte Konsequenzen nach sich zieht und andere Individuen oder Interessengruppen in ihrem Handlungsspielraum beeinflusst. Idealerweise enthalten die Dilemmata authentische Konfliktsituationen im Sinne der gemäßigt konstruktivistischen Lernphilosophie. Bedeutsam ist es in diesem Zusammenhang, einen emotionalen Bezug herzustellen, da nur so die Motivation zu einer wertebewussten Handlung entsteht. Wenn man erkennen will, welche Werte persönlich von Bedeutung sind, bedarf es der Bereitschaft und der Fähigkeit, sich auf einen emotionalen Prozess einzulassen (Bohlander, 2004). Ein solcher emotionaler Bezug kann über die Arbeit an Situationen, die möglichst nahe am Arbeitsleben sind, entstehen. Realitätsnahe Dilemmata Situationen erleichtern letztlich den Transfer in den Arbeitsalltag, sie fordern aber auch die individuelle Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion (Heid, 2006).

Im nächsten Kapitel soll auf den Gegenstandsbereich eingegangen werden.

KAPITEL 6 GEGENSTANDSBESCHREIBUNG

Es besteht die Möglichkeit die vorangegangenen theoretischen Überlegungen und Implementationsschritte in einem Unternehmen des Finanz- und Bankensektor zu realisieren. Dazu soll nun der Gegenstand der Arbeit beschrieben werden indem zunächst genauer auf Werte in Unternehmen des Finanz- und Bankensektor eingegangen wird. Da für diese Arbeit die Möglichkeit bestand, Wertebildungsmaßnahmen insbesondere im Kontext der Weiterbildung in bayrischen Genossenschaftsbanken zu untersuchen, bezieht sich der Gegenstand dieser Arbeit auf die Weiterbildung von Führungskräften und Mitarbeitern der bayerischen Genossenschaftsbanken. Zunächst sollen allgemeine Ausführungen zu Werten im Finanz- und Bankenwesen die Problematik im Gegenstandsbereich aufzeigen.

Seit der Finanzkrise ab 2007 ist das Vertrauen der Gesellschaft in die Bankenwelt verloren gegangen, das Wegbrechen nützlicher und guter Werte zeigte erst deren nachhaltige Wirkung auf (Schweizer, Müller & Adam, 2010). Die Krise der Finanzmärkte, die als eine schwierige und komplexe Situation verstanden werden kann und in der es für Entscheider gilt, situationsgerecht zu handeln, hat eine Vielzahl von Ursachen. Sicherlich ist sie auch im Fehlverhalten Verantwortung tragender Führungspersonen der Wirtschaft zu sehen, die nicht mit der Macht und den Entscheidungen verantwortungsvoll umzugehen wussten (Paschen & Dihsmeier, 2011). Versuche, sich über die Werte im Finanz- und Bankensektor Gedanken zu machen, beinhaltet, sich der Komplexität und Dynamik der Finanzdienstleistungsmärkte bewusst zu werden. So besteht das deutsche Bankenwesen aus drei Säulen und wird deshalb Drei-Säulen-System genannt. Die erste Säule stellen die privatwirtschaftlichen Kreditinstitute, wie die HypoVereinsbank, eine weitere die öffentlich-rechtlichen Institute, wie die Sparkassen und Landesbanken und die dritte die Genossenschaftsbanken dar. Es gibt verschiedene Entwicklungen, die sich auf den Finanzmarkt (Kreditbanken, Sparkassen und Genossenschaftsbanken) auswirken. So gibt es allgemein immer neue Wettbewerber, Kooperationen oder Fusionen (Hankler, 2011; Schmale & Blome-Drees, 2005). Nach Abländer und Schenkel (2009) beeinflussen die Banken mittelbar durch ihr Dienstleistungsangebot (Crane, Matten & Spence 2008), ihre Börsenempfehlungen und nicht zuletzt durch ihre Fondspolitik auch die Werte börsennotierter Unternehmen.

Zur näheren Beschreibung der Werte des Gegenstandsbereichs sollen relevante allgemeine Kennzeichen und die Historie der Genossenschaftsbanken sowie die

genossenschaftliche Identität dargestellt werden. Im Anschluss daran wird auf Aufbau und bisherige Beiträge der genossenschaftlichen Weiterbildung eingegangen. Zudem werden wertefördernde Maßnahmen der Genossenschaftsbanken vorgestellt.

6.1 Werte im Gegenstandsbereich

Genossenschaften sind historisch gewachsene Unternehmen mit einer gut dokumentierten Entstehungsgeschichte. Sie haben eine eigene genossenschaftliche Identität herausgebildet. Die Idee der deutschen Genossenschaft geht auf Hilfsvereine aus dem 19. Jahrhundert zurück. Nach traditioneller Einteilung unterscheidet man die fünf Genossenschaftssektoren: Genossenschaftsbanken, ländliche, gewerbliche, Konsum- und Wohnungsgenossenschaften. Das deutsche Genossenschaftswesen umfasst über 7.600 Unternehmen mit über 20,7 Millionen Mitgliedern, die in jeder Branche und Region zu finden sind. Davon sind 1.130 Volksbanken und Raiffeisenbanken mit insgesamt rund 13.450 Filialen und 16,7 Millionen Mitgliedern genossenschaftlich organisiert (www.bvr.de, Stand im Oktober 2013). Genossenschaftsbanken stellen einen besonderen Banktypen dar (Blome-Drees & Schmale, 2007). Das Besondere an ihnen ist der förderwirtschaftliche Ansatz und die damit verbundene Mitgliederorientierung (Blome-Drees & Schmale, 2007). Werte der Genossenschaftsbanken sollen die Wünsche und Erwartungen der Kunden (Hankler 2011) treffen. Jedoch geben Blome-Drees und Schmale (2007) zu bedenken, dass sich heute viele Genossenschaften nicht mehr an den Bedürfnissen der Mitglieder orientieren und sich zu management-dominierten Unternehmen entwickeln. Hankler (2011) sieht es deshalb als ratsam, sich offen mit den Veränderungen des Wettbewerbs auseinanderzusetzen. Dies bedeutet, dass auch Genossenschaftsbanken dem weltweiten Wettbewerb unterworfen sind.

Nach Bonus (1994) gibt verschiedene Wesenszüge, die den kulturellen Kern der klassischen Genossenschaften ausmachen. Der Zweck der Genossenschaft liegt in der Wahrung der wirtschaftlichen Unabhängigkeit und der Verbesserung der materiellen Verhältnisse der Mitglieder und nicht in der Gewinnerzielung. Das *Vertrauen* in die eigene Kraft wird im Sinne der *Hilfe zur Selbsthilfe* gestärkt werden, um das genossenschaftliche Unternehmen selbstverantwortlich zu führen. Jedes Mitglied hat gleiches Stimmrecht und ist Träger und gleichberechtigter Kontrolleur des gemeinschaftlichen Unternehmens, unabhängig von der

Wirtschaftskraft des Individuums (Dierckes & Hanrath, 2009). Es herrscht der Grundsatz der *Solidarität* der Mitglieder, sowie der *Subsidiarität* (Bonus, 1994; Hahn, 1996). Dies bedeutet, dass sich die Genossenschaft an den Bedürfnissen seiner Mitglieder orientiert und nicht umgekehrt (Kramer, 2007; Theurl, 2005). Genossenschaften sind klein und nachbarschaftlich organisiert, so dass sich jeder Einzelne darin repräsentieren kann (Bonus, 1994).

Gemäß §1 des Genossenschaftsgesetzes ist eine Genossenschaft eine Gesellschaft von nicht geschlossener Mitgliederzahl, „deren Zweck darauf gerichtet ist, den Erwerb oder die Wirtschaft ihrer Mitglieder oder deren soziale oder kulturelle Belange durch gemeinschaftlichen Geschäftsbetrieb zu fördern“ (DGRV, 2011b). Im Jahr 2006 wurde das Gesetz grundlegend reformiert und unter anderem der Förderzweck ausgedehnt. Seither kann der Zusammenschluss zu einer Genossenschaft auch durch kulturelle und soziale Belange begründet werden. Werte sind in den Grundzügen der Genossenschaftsidee verankert und damit wesentlicher Bestandteil genossenschaftlicher Wesensprinzipien (Ringle, 2007). Zur Systematisierung der genossenschaftlichen Prinzipien können fünf Wesensprinzipien einer Genossenschaft, ähnlich dem kulturellen Kern der klassischen Genossenschaften, unterschieden werden. Die oberste Leitmaxime einer Genossenschaft stellt die optimale Förderung der Mitglieder dar. Neben dem Förderungsprinzip gibt es die sogenannten S- Prinzipien. Dies schließt die Prinzipien der *kollektiven Selbsthilfe* ein, was die Bündelung aller Kräfte, um Fremdhilfe und daraus resultierende Abhängigkeiten zu vermeiden, bedeutet. Zudem gilt das Prinzip der *Selbstverwaltung*, bei dem die Träger auf demokratischer Basis die Genossenschaft so weit als möglich selbst regeln und verwalten sollen. Des Weiteren gilt das Prinzip der *Selbstverantwortung*. Dabei stehen die Mitglieder im Umfang ihrer in der Satzung festgelegten Haftpflicht gegenüber der Genossenschaft für deren Verbindlichkeiten ein. Ein weiteres Prinzip ist das *Identitätsprinzip*, das vorgibt, dass Anteilseigner, Geschäftspartner und Kapitalgeber dieselben Personen sein sollen. Die Identität der Genossenschaft, ihre Prinzipien und Werte sollen jedoch kein dekoratives Beiwerk sein, sondern vor allem als strategischer Erfolgsfaktor im Wettbewerb verstanden werden (Ringle, 2007). Es muss beachtet werden, dass auch jede Genossenschaft für sich eine eigene Unternehmenskultur hat. Vor allem die Dezentralität und Kleinteiligkeit genossenschaftlicher Strukturen tragen zur Herausbildung unterschiedlicher Unternehmenskulturen bei (Schmale & Blome-Drees, 2004). Nach Ringle (2007) unterscheiden sich die Kulturen der Genossenschaftsbanken durch entstehungs- und entwicklungsgeschichtliche Besonderheiten. Es gibt jedoch verschiedene Kennzeichen, die vor allem den kulturellen Kern der klassischen Genossenschaften

ausmachen. Dies war nach Friedrich Wilhelm Raiffeisen vor allem das Ziel, die „sittlichen und materiellen Beziehungen zu verbessern“ (Bonus, 1994, S.37). Nach Bonus (1994) sind es die Zusammengehörigkeit und die geteilten Werte und Normen die Voraussetzung einer kollektiven Identität. Bei dem heutigen Selbstverständnis einiger Kreditgenossenschaften spricht Bonus (1994) von einer Identitätskrise und fragt nach den heute gültigen Normen und Werten der Genossenschaftsbank.

In Tabelle 3 werden die Werte der genossenschaftlichen Finanz Gruppe Volksbanken Raiffeisenbanken überblicksartig dargestellt und stichpunktartig erklärt. Die Werte werden in einer Art Slogan, der die Wirkung eines jeden Wertes beschreiben soll, dargestellt.

Tabelle 3 Die Werte der Genossenschaftlichen FinanzGruppe Volksbanken Raiffeisenbanken (<http://www.werte-schaffen-werte.de>, abgerufen am 12.10.2012)

Solidarität schafft Sicherheit	Gegenseitige Unterstützung der 1.200 selbstständigen Genossenschaftsbanken und der Spezialinstitute. Ziel: mit bedarfsorientierten Finanzdienstleistungen individuelle Lösungen finden
Genossenschaftlichkeit schafft Stärke	Alle Mitglieder der Genossenschaftlichen FinanzGruppe Volksbanken Raiffeisenbanken vertreten die gleichen Werte. Dies gilt auch für die Spezialinstitute Bausparkasse Schwäbisch Hall, Union Investment, R+V Versicherung, easyCredit, DZ Bank etc.
Respekt schafft Fairness	Im Mittelpunkt steht der Mensch mit seinen individuellen Wünschen und Zielen. Das genossenschaftliche Menschenbild geht davon aus, dass jeder Mensch in der Lage ist seine Träume zu verwirklichen, wenn er entsprechend unterstützt wird
Partnerschaftlichkeit schafft Vertrauen	Das Mitglied wird als Partner gesehen und erhält bestmögliche Unterstützung, um die selbst gesteckten Ziele zu erreichen. Es wird offen und ehrlich auf Augenhöhe kommuniziert. Partnerschaftlichkeit schafft Vertrauen und ist die Basis für ein erfolgreiches Miteinander
Verantwortung schafft Erfolg	Die Genossenschaftliche Finanzgruppe der Volksbanken Raiffeisenbanken definiert den eigenen Erfolg über den Erfolg der Mitglieder. Die Finanzgruppe trägt Mitverantwortung für den Erfolg der Mitglieder und Kunden
Werte schaffen Werte. Für Sie ganz in der Nähe	Verpflichtung gegenüber den Mitgliedern. Mit 14.000 Geschäftsstellen ist die Finanzgruppe in jeder Region Deutschlands vertreten

Tabelle 3 beruht auf der eigens eingerichteten Internetseite der Genossenschaftlichen Finanz Gruppe Volksbanken Raiffeisenbanken. Es wird eine wesentliche Botschaften transportiert, nämlich dass Werte einander gegenseitig bedingen und sich gegenseitig beeinflussen, zum anderen wird kommuniziert, dass jeder einen eigenen Beitrag leisten kann.

6.2 Wertebildung im Gegenstandsbereich

Neben den vor allem werbetechnisch fördernden Maßnahmen zu genossenschaftlichen Werten bieten auch die verschiedenen Weiterbildungsinstitute vereinzelt Maßnahmen zu Werten an, z.B. das wertebezogene Thema Nachhaltigkeit: eine Chance für die Genossenschaften bei der Akademie deutscher Genossenschaften (ADG)²⁶. Die Erlangung von Kompetenzen in wertgerechtem unternehmerischem Handeln kann als ein Bildungsziel der genossenschaftlichen Aus- und Weiterbildung gesehen werden. Damit entsprechende Kompetenzen von Mitarbeitern und Führungskräften entwickelt werden können, sind Maßnahmen der Weiterbildung notwendig. Bereits die Genossenschaftsgründer Friedrich Wilhelm Raiffeisen und Hermann Schulze-Delitzsch forderten Ende des 19. Jahrhunderts eine Aus- und Fortbildung für die ehrenamtlichen Mitarbeiter der Spar- und Darlehenskassenvereine, die eine Aufgabe erfüllten, die nichts mit ihren bisherigen, meist landwirtschaftlichen Aufgaben zu tun hatte. So entstanden erste »Rechner- und Informationskurse«. Die Bildung und Weiterbildung gehört zu den wichtigsten Säulen des Genossenschaftswesens. In Deutschland sind verschiedene Instanzen der genossenschaftlichen Bildung zuständig. Bei der Betrachtung des Programmangebotes der genossenschaftlichen Weiterbildung ist zu beobachten, dass sie sich vorwiegend mit Themen zu Alltagsgeschäft, technologischen Aspekten und wirtschaftlichen Trends beschäftigen.

Die nächsten Ausführungen beziehen sich auf die genossenschaftliche Weiterbildung am Standort Bayern. Der Genossenschaftsverband Bayern betont in seinem Jahresbericht 2010 mit dem Motto „Vorsprung durch Bildung“, dass es dem genossenschaftlichen Verständnis entspricht, die Menschen in bayerischen Genossenschaften langfristig zu fördern und ihnen eine fachliche und persönliche Weiterentwicklung zu ermöglichen. Die ABG Gruppe mit ihren oberbayerischen Standorten in Beilngries und Grainau ist für die bayerischen Volksbanken und

²⁶ Nachhaltigkeit: Chance für Genossenschaftsbanken, eine Veranstaltung für Vorstände zu Potenzialen in einer Nachhaltigkeitsstrategie <http://www.adgonline.de> Stand 13.09.2013

Raiffeisenbanken sowie für die ländlichen und gewerblichen Waren- und Dienstleistungsgenossenschaften zuständig. Nach eigenen Angaben umfassen die angebotenen Serviceleistungen „Eignungstests für die Auswahl von Auszubildenden, Umsetzungshilfen für die bankinterne Personalentwicklung, Studentenbetreuungsprogramme, Traineeprogramme, Mitarbeiter-Potenzial-Einschätzungs-Programme, Inhouse-Trainings, dezentrale Vortrags- und Seminarveranstaltungen, Bildungsinformationen und Bildungsberatung sowie ein umfangreiches eLearning-Angebot“ (<https://www.akadbaygeno.de> Stand: 20.12.2012). Dabei stellt die ABG Gruppe ein Leistungsangebot für die ca. 1.100 Genossenschaften. Die ständige Weiterbildung der genossenschaftlichen Mitarbeiter und Führungskräfte sollen deren Professionalität sicherstellen. Unterstützung erfährt die ABG Gruppe durch den Fachausschuss Bildungswesen, der sich aus Bankdirektoren, Bereichsdirektoren des Genossenschaftsverband Bayern e.V., des Bereichsdirektors und Abteilungsleitern der Teilgebiete der ABG Gruppe zusammensetzt. Ziel der Weiterbildung der ABG Gruppe ist die Anwendung in der Praxis. Deshalb werden vor allem Fachwissen, Sozial- und Methodenkompetenz in Seminaren vermittelt. Weiteres Ziel der ABG Gruppe ist es, genossenschaftliche Mitarbeiter in ihrem Berufsleben zu begleiten. Dies idealerweise von der Einstellung bis zum Ruhestand. Seit Beginn des Jahres 2013 ist die ABG Gruppe (mit ABG Akademie, BankCOLLEG, GIP Institut) Teil der ABG GmbH, einem Gemeinschaftsunternehmen des Genossenschaftsverbandes Bayern e.V. und der Akademie Deutscher Genossenschaften ADG e.V.

Die dargestellten theoretischen Ansätze vor allem in Kapitel 3 geben Hinweise darauf, dass es wichtig ist, die Kultur eines Unternehmens zu beachten, wenn nach Werten gefragt wird (Schein, 2006). Da die Genossenschaftsbanken Gegenstand dieser Arbeit sind, ist es also von besonderer Bedeutung, das Selbstverständnis moderner Genossenschaften miteinzubeziehen (Bonus, 1994; Kramer, 2006; Ringle, 2007, Blome- Drees & Schmale, 2004). Die Genossenschaften sind den genossenschaftlichen Werten verpflichtet. Das Genossenschaftsgesetz und die darin verankerten Werte bilden dafür die Grundlage (Wickert, 2005). Auftrag einer Genossenschaft ist nicht die Gewinnmaximierung, sondern die wirtschaftliche Förderung der angeschlossenen Mitglieder. Dabei müssen auch die von den Banken nach außen kommunizierten Werte Beachtung finden (Enderle 2003; Dierkes & Hanrath, 2009). Deshalb wurden bei den Fragestellungen auch aktuelle Internetseiten, sowie das Genossenschaftsgesetz herangezogen. Die Ausführungen über Werte in der Unternehmenskultur und die gesellschaftlichen, unternehmenskulturellen und personalen Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen in Kapitel 3 haben gezeigt, dass Bedingungen vorherrschen müssen,

die eine Umsetzung und Förderung von Werten im Unternehmen ermöglichen. In der genossenschaftlichen Kultur ist dieser Gedanke bereits seit Gründerjahren verankert.

Bei einer genauen Betrachtung der genossenschaftlichen Werte wird deutlich, dass diese bereits eine lange Historie aufweisen, ihre Ausprägung jedoch sehr indifferent erscheint. Bedingt durch die genossenschaftliche Identität hat jede Genossenschaft für sich eine eigene Unternehmenskultur mit ihren entstehungs- und entwicklungsgeschichtlichen Besonderheiten. Die Bildung und Weiterbildung gehört zu den wichtigsten Säulen des Genossenschaftswesens. In Deutschland sind jedoch verschiedene Instanzen der genossenschaftlichen Bildung zuständig, weshalb nicht von einem einheitlichen Standard auszugehen ist. Die Zielgruppe für Wertebildungsmaßnahmen stellen die Mitarbeiter und Führungskräfte der Unternehmen dar. Die Zielgruppe des vorliegenden Projekts unterscheidet sich maßgeblich von konventionell wirtschaftenden Unternehmen, da sie bei Durchsetzung ihrer wirtschaftlichen Interessen von jeher an der Beförderung des Gemeinwohls orientiert ist. Werte dürften für die Zielgruppe kein Fremdwort sein, es gilt, zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen anzuregen.

Das in dieser Arbeit vorgestellte Projekt wurde vom GIP Institut initiiert, gemeinsam mit Mitarbeitern, Führungskräften und internen, wie externen Trainern der Weiterbildung durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Dem Projekt lag das Ziel zu Grunde, Wertebildung in die genossenschaftliche Weiterbildung am Standort Bayern zu implementieren. Es handelt sich im nun vorgestellten Vorgehen um eine Feldstudie.

Um nun eine geeignete Wertebildungsmaßnahme zu realisieren, wurde ein schrittweises Vorgehen gewählt, welches im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

KAPITEL 7 FORSCHUNGSDESIGN UND FRAGESTELLUNGEN

Ziel der Arbeit ist es, Erkenntnisse zu gewinnen, wie Wertebildung im Unternehmen umgesetzt werden kann, insbesondere wie Wertbildungsmaßnahmen im Bereich der Genossenschaftsbanken implementiert werden.

Es gilt zu überlegen, wie schrittweise das Ziel erreicht werden kann, Wertbildungsmaßnahmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung in einem Unternehmen zu integrieren. Zur Einführung von Wertbildungsmaßnahmen im Unternehmen braucht es einen geleiteten Implementationsprozess. Um eine sachgerechte Bedarfsermittlung und Reflexion von Wertbildungsmaßnahmen zu gewährleisten, müssen Mitarbeiter und Führungskräfte der Unternehmen einbezogen werden.

Konkret lässt sich fragen, wie Wertebildung für Führungskräfte und Mitarbeiter in genossenschaftlichen Banken durch Maßnahmen im Kontext arbeitsbezogener Weiterbildung erfolgen kann.

Um dieser Fragestellung näher zu kommen wird das Implementationsmodell zur Einführung von Wertbildungsmaßnahmen vorgestellt. Die vorliegende Arbeit stellt die Bedarfsermittlung, Konzeption und Realisierung vor. Es wird der Ist- und Soll-Stand bezüglich der Werte erhoben und analysiert, sowie praxisnahe Maßnahmen konzipiert und realisiert.

Im nächsten Abschnitt wird ein kurzer Überblick über die einzelnen Schritte bei der Implementation einer Wertbildungsmaßnahme im Unternehmen gegeben sowie deren Fragestellungen und Ziele. In Abbildung 13 werden die Implementationsschritte erläutert. Dies dient dazu fälschlichen Annahmen der Unabhängigkeit aller Schritte entgegen zu wirken.

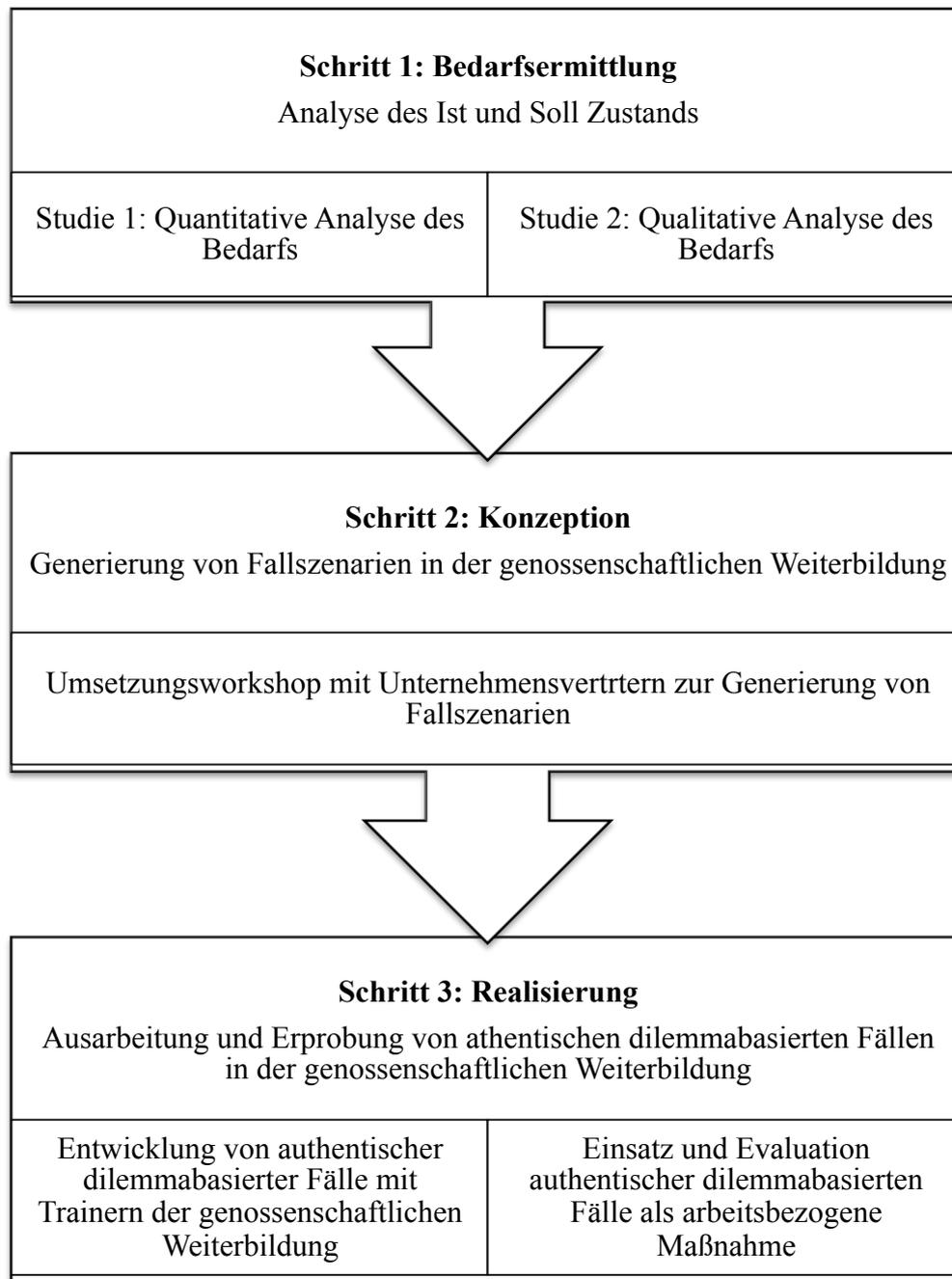


Abbildung 13 Implementationsschritte zur Einführung von Wertbildungsmaßnahmen

Die einzelnen Schritte und die dazugehörigen Fragestellungen werden nun beschrieben.

Schritt 1: Bedarfsermittlung

Zur Einleitung von Wertebildungsmaßnahmen, muss zunächst der Bedarf an Wertebildung im Unternehmen ermittelt werden. Aus dem Bedarf sollen Maßnahmen für die Wertebildung im Unternehmen abgeleitet werden. Dabei ist es das Ziel der Studie 1 quantitativ zu analysieren, wie der Stellenwert, die Umsetzung und die bisherige Weiterbildung zu Werten in einem Unternehmen aussehen. Hierfür ist als erster Schritt eine Befragung der Unternehmensakteure zu Ist- und Soll- Zustand der Werte in ihrem Unternehmen der erfolgsversprechende Weg um folgende Fragestellungen zu klären.

- *Welchen Stellenwert haben genossenschaftliche Werte aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte?*
- *Inwieweit werden genossenschaftliche Werte in den Banken aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte umgesetzt?*
- *Was ist derzeit der Beitrag der genossenschaftlichen Weiterbildung bei der Umsetzung genossenschaftlicher Werte?*

In diesem Schritt erfolgt in Studie 2 zudem die Konkretisierung des Bedarfs an Wertebildung mit Mitarbeitern und Führungskräften in einer qualitativen Analyse. Dies begründet sich darin, dass die Fragebogenuntersuchung zu wenig Aufschluss über das tatsächliche Verständnis der Werte bei Mitarbeitern und Führungskräften bringt. Interviews sollen einen tieferen Einblick in die Rolle von Werten in der Praxis ermöglichen, weshalb neben den bereits in der quantitativen Befragung geklärten Fragestellungen vor allem zwei weitere im Vordergrund stehen:

- *Können die genossenschaftlichen Werte konkretisiert werden?*
- *Können arbeitsorientierte Beispiele zu Werten aus der eigenen Berufspraxis genannt werden?*

Schritt 2: Konzeption

In Schritt 2 geht es um die Konzeption geeigneter Maßnahmen. Ziel des Schrittes ist es, erste wertebasierten Fallszenarien in einem Workshop zu generieren, deren Erstellung durch die Ergebnisse der Bedarfsermittlung begründet sind.

- *Welche 6 genossenschaftlichen Werte sind besonders relevant und geeignet?*
- *Was sind authentische Szenarien aus der täglichen Praxis der Genossenschaftsbanken?*

Schritt 3: Realisierung

Das Ziel von Schritt 3 ist die Realisierung der Maßnahmen. Dazu stellt der Schritt die Entwicklung und Integration authentischer ausgearbeiteter Fälle als arbeitsbezogene Maßnahme mithilfe von Trainern vor.

Es werden die Fallszenarien aus dem Workshop herangezogen und zusammen mit den Trainern des Weiterbildungsinstitutes der Genossenschaftsbanken zu Fällen mit Dilemmasituationen (Lind, 2002; Standop, 2005; Pfeifer, 2009) aus der Berufspraxis (Lempert, 2004) ausgearbeitet. Die entstandenen Fälle enthalten *Ausgangssituation, Problem, Aufgabenstellung und Lösung*.

In diesem Schritt wird letztlich die Integration von Werten als arbeitsbezogene Maßnahme dargestellt, da die entwickelten *Fälle integriert in bestehenden Seminaren* von Trainern des Weiterbildungsinstitutes eingesetzt werden (Sonntag & Stegmeier, 2007). Somit ist dies der Schritt der Realisierung (Winkler & Mandl, 2004) mit folgender Fragestellung:

- *Inwieweit gelingt es Fallbeispiele zu Werten in die Seminare des Weiterbildungsinstitutes der Genossenschaften zu integrieren?*

Der hier gewählte mehrstufige Ansatz wird als ein Beispiel für ein umfassendes praxisorientiertes Vorgehen zur Implementation von Wertebildungsmaßnahmen gesehen. In den nächsten Kapiteln werden detailliert die genannten Schritte vorgestellt. Dabei wird auf die Ziele der vorgestellten Studien, die detaillierten Fragestellungen, die Methode, das Vorgehen bei der Auswertung, die Ergebnisse und eine kurze Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse vorgestellt.

KAPITEL 8 BEDARFSERMITTLUNG: ANALYSE DES BEDARFS AN WERTEBILDUNG

Bevor eine passende Wertebildungsmaßnahme entwickelt werden kann, muss der bestehende Bedarf bezüglich des jeweiligen Themas ermittelt werden. Maßnahmen werden demnach initiiert, „um konkrete Ziele im Unternehmen zu erreichen“ (Kauffeld, 2010, S. 16). Damit die Weiterentwicklung eines Unternehmens durch die Schulung ihrer Mitarbeiter stattfindet, ist es notwendig bestimmte Schritte der Entwicklung von Maßnahmen zu berücksichtigen. Eine Bedarfsermittlung stellt den ersten Schritt im Prozess der Entwicklung einer geeigneten Wertebildungsmaßnahme dar. Dieser Schritt beinhaltet die Erfassung der Bedürfnisse der Teilnehmer ebenso wie die Interessen des Auftraggebers (Quilling & Nicolini, 2007; Tarlatt, 2001).

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei der Zielgruppe um eine Gruppe aus Mitarbeitern und Führungskräften aus dem genossenschaftlichen Finanzsektor. Die Zielgruppe hat sich mit Ihrem Eintritt in das Unternehmen den genossenschaftlichen Werten verpflichtet. Die Bedarfsermittlung zeigt, ob bzw. welcher Bedarf an Weiterbildung im Bereich genossenschaftlicher Werte besteht. Dadurch wird vermieden, dass Maßnahmen eingeleitet werden, die nicht dem Bedarf des Unternehmens entsprechen. In der Bedarfsermittlung werden qualitative und quantitative Methoden kombiniert.

Der Bedarf an Wertebildung soll nun im Folgenden genauer beleuchtet werden, zunächst wird die quantitative Analyse in Studie 1 vorgestellt.

8.1 Studie 1: Quantitative Analyse des Bedarfs

8.1.1 Ziele Studie 1

In einem ersten Schritt wird nun zunächst eine empirische Bedarfsermittlung in ihrer methodischen Anlage, ihrer Durchführung und ihren Ergebnissen dargestellt. Über die Empirie sollen zunächst Hinweise zum Stellenwert und die Umsetzung von Werten in den Genossenschaftsbanken gewonnen werden. Des Weiteren soll der derzeitige Beitrag genossenschaftlicher Weiterbildung zu Werten untersucht werden.

In Studie 1 wird die quantitative Methode des Fragebogens genutzt. Die Ergebnisse werden inhaltsanalytisch und statistisch ausgewertet.

8.1.2 Fragestellungen Studie 1

Es hat sich in den theoretischen Ausführungen gezeigt, dass die Werte der genossenschaftlichen Banken bereits sehr lange bestehen (Ringle, 2007) und auch in der Kultur stark verankert sein müssten (Schein, 2010). Im Rahmen des ersten Schrittes soll aus persönlicher Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte, die als wichtige interne Werteträger (Beck & Vochezer, 2006) sowohl der Stellenwert, wie auch die Umsetzung der genossenschaftlichen Werte eingeschätzt werden. Desweiteren soll in Bezug auf das weitere Vorgehen, nämlich der Einführung von Wertbildungsmaßnahmen, auch bisherige Beiträge der Weiterbildung von Mitarbeitern und Führungskräften beurteilt werden.

Primäre Fragestellungen sind die Ermittlung des Stellenwert (Soll) und der Umsetzung (Ist) der genossenschaftlichen Werte in den Banken sowie der gegenwärtige Beitrag der Weiterbildung zur Förderung der genossenschaftlichen Werte:

- 1. Welchen Stellenwert haben genossenschaftliche Werte aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte?*
- 2. Inwieweit werden genossenschaftliche Werte in den Banken aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte umgesetzt?*
- 3. Was ist derzeit der Beitrag der genossenschaftlichen Weiterbildung bei der Umsetzung genossenschaftlicher Werte in den Banken?*

Die primären Fragestellungen orientieren sich dabei an den Werten der Genossenschaften, wie sie von der Finanzgruppe der Volks- und Raiffeisenbanken etabliert wurden. Der Bedarf ist dabei die Differenz aus dem Stellenwert (Soll) und der Umsetzung (Ist) der genossenschaftlichen Werte.

Die Fragestellungen werden gemeinsam mit den ihnen jeweils zugeordneten Fragen des Fragebogens erläutert.

Fragestellung 1:

Welchen Stellenwert haben genossenschaftliche Werte aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte?

Entsprechend der vorgestellten genossenschaftlichen Werte aus Kapitel 6 soll zunächst deren Stellenwert, von den Mitarbeitern und Führungskräften untersucht werden. Angenommen wird, dass aufgrund der Unternehmenskultur (Kapitel 3) und der Identität des Unternehmens (Kapitel 6) der Stellenwert der Werte hoch eingeschätzt wird.

Fragestellung 1a: Wie wichtig schätzen Mitarbeiter und Führungskräfte die Werte ein, die die genossenschaftlichen Bank vertritt?

Fragestellung 1b: Gibt es noch weitere Werte, die aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte nach vertreten werden sollten?

Fragestellung 2:

Inwieweit werden genossenschaftliche Werte in den Banken aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte umgesetzt?

Auch hier erhalten die Mitarbeiter und Führungskräfte die vorgegebenen Werte. Erwartet wird, dass auch die Umsetzung aufgrund der genossenschaftlichen Identität (Ringle, 2007) relativ hoch eingeschätzt wird.

Fragestellung 2a: Inwieweit werden genossenschaftliche Werte in den Banken aus Sicht Mitarbeiter und Führungskräfte umgesetzt?

Fragestellung 2b: Bei welchem genossenschaftlichen Wert würden sich die Mitarbeiter und Führungskräfte mehr Umsetzung wünschen?

Fragestellung 3:

Was ist derzeit der Beitrag der genossenschaftlichen Weiterbildung bei der Umsetzung genossenschaftlicher Werte in den Banken?

Bei Frage 3a wird mit den vorgegebenen Werten gearbeitet. Alle weiteren Fragen werden offen gestellt.

Die Förderung und Weiterbildung von Mitgliedern und Mitarbeitern ist ein grundlegender Bestandteil des Genossenschaftsgedankens, wie es vom GVB betont wird. Dennoch ist zu erwarten, dass der bisherige Beitrag der Weiterbildung zu Werten eher niedrig eingeschätzt wird, da es sich bei den bisher angebotenen Seminaren überwiegend um fachspezifische Seminare handelt.

Fragestellung 3a: Inwieweit wird in den Weiterbildungs-Veranstaltungen auf genossenschaftliche Werte Bezug genommen?

Fragestellung 3b: Welcher genossenschaftliche Wert fehlt aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte in der Weiterbildung?

Fragestellung 3c: Inwieweit besteht Weiterbildungsbedarf in Bezug auf genossenschaftliche Werte aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte für die Mitarbeiter?

Fragestellung 3d: Inwieweit besteht Weiterbildungsbedarf in Bezug auf genossenschaftliche Werte aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte für die Führungskräfte?

8.1.3 Methode Studie 1

Instrument und Untersuchungsdurchführung

Als Instrument wurde ein eigens konzipierter Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen verwendet. Der für diese Untersuchung benötigte Fragebogen stützt sich auf die theoriebezogenen Literaturanalysen und auf die Ergebnisse und Erfahrungen einer Vorbefragung im Weiterbildungszentrum. Zum Testen der Fragebögen für Mitarbeiter und Führungskräfte wurden insgesamt 28 Teilnehmer verschiedener genossenschaftlicher Banken, die an verschiedenen Weiterbildungen der ABG Gruppe im Weiterbildungszentrum in Beilngries teilnahmen, befragt. Zudem wurde eine Führungskraft einer Bank befragt, um den Fragebogen auf Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Umsetzbarkeit zu testen. Den Teilnehmern wurde im Vorfeld erklärt, dass es sich um einen Vortest handelt und ihre Antworten zur Verbesserung für die eigentliche Online Umfrage dient.

Der Fragebogen wurde nach der erfolgreichen Vorbefragung schließlich online eingesetzt. Im rechten oberen Bildschirmrand der Befragung wurden die Teilnehmer über den Fortschritt im Fragebogen informiert. Der Startbildschirm des Fragebogens enthielt allgemeine Informationen über den Ablauf der Befragung. Anschließend musste dem Datenschutzhinweis gemäß § 13 Abs. 1 Telemediengesetz (TMG) aus betriebswirtschaftlichen Gründen zugestimmt werden. Danach konnte eine Auswahl getroffen werden, ob es sich bei dem Teilnehmern um einen Mitarbeiter oder eine Führungskraft handelt.

Im Fragebogen erhalten die Mitarbeitern und Führungskräften eine Liste mit den 13 genossenschaftlichen Werten, die in Kapitel 6 angesprochen wurden:

Hilfe zur Selbsthilfe, Regionale Nähe, Gemeinsamkeit, Respekt, Partnerschaft, Verantwortung, Solidarität, Fairness, Vertrauen, Sicherheit, Kompetenz, Zuverlässigkeit, Individualität.

Vor der Befragung fand durch das genossenschaftliche Weiterbildungsinstitut eine Ankündigung über Hintergrund, Ziel und Ablauf der Untersuchung mit einem Hinweis auf die durchführenden Institute statt. Zudem wurde Anonymität versichert und der Nutzen der Untersuchung angesprochen. Die Ankündigung diente dazu, dass den Teilnehmenden ersichtlich wird, dass ihre Meinung zum Thema genossenschaftliche Werte wichtig ist.

Die Befragung verlief vollständig online. Die Banken erhielten eine E- Mail mit dem Link zur Umfrage. So konnten die Mitarbeiter und Führungskräfte durch Klicken auf entsprechenden Link durch den Fragebogen geführt werden. Dieser wurde vom dortigen Ansprechpartner an entsprechende Mitarbeiter oder Führungskräfte bzw. über den internen Verteiler oder Newsletter weitergeleitet. Meist wurde dazu eine Mail vom Bankenvorstand an alle Mitarbeiter und Führungskräfte versendet. Der Rücklauf erfolgte ebenso anonymisiert online.

Skalen und Auswertung

Der Fragebogen enthielt sowohl geschlossene, als auch offene Fragen. Bei den geschlossenen Fragen wurde jeweils der Grad der Zustimmung zu bestimmten Aussagen mittels Schätzskalen mit je fünf Antwortmöglichkeiten erhoben. Die geschlossenen Fragen des Fragebogens wurden jeweils über die Mittelwerte ausgewertet.

Die Befragten wurden um ihre Beurteilung verschiedener Aussagen mittels einer Schätzskala mit fünf Antwortmöglichkeiten gebeten:

Tabelle 4 Skala zur Aussagen Beurteilung

	1	2	3	4	5
Aussagen zum Stellenwert	Unwichtig	Eher unwichtig	teils/teils	Eher wichtig	Sehr wichtig
<i>Beispielitem: Die VR Banken sind traditionsgemäß der genossenschaftlichen Idee und ihren Werten verpflichtet. Im Folgenden finden sich einige dieser genossenschaftlichen Werte aufgelistet. Für wie wichtig halten Sie es, dass Ihre Bank Hilfe zur Selbsthilfe vertritt?</i>					
Aussagen zur Umsetzung	Nie	Selten	Gelegentlich	Häufig	Immer

Beispielitem: Bitte schätzen Sie im Folgenden ein, wie häufig Hilfe zur Selbsthilfe in Ihrer Bank umgesetzt werden.

Bezugnahme auf Werte in der Weiterbildung	Nicht	Wenig	Mittelmäßig	Ziemlich	Sehr
---	-------	-------	-------------	----------	------

Beispielitem: Bitte geben Sie im Folgenden an, inwieweit in den Veranstaltungen der ABG-Akademie und des GIP- Institutes auf Hilfe zur Selbsthilfe ihrer Meinung nach im Rahmen der Weiterbildung Bezug genommen wird.

Die Ergebnisse können anhand der nachfolgenden Richtwerte interpretiert werden:

Tabelle 5 Interpretation der Richtwerte

Richtwert	Interpretation
1.0 – 2.0	sehr geringe Zustimmung oder Ausprägung
2.1 – 2.5	geringe Zustimmung oder Ausprägung
2.6 – 3.5	mittlere Zustimmung oder Ausprägung
3.6 – 4.0	hohe Zustimmung oder Ausprägung
4.1 – 5.0	sehr hohe Zustimmung oder Ausprägung

Grundsätzlich repräsentieren also hohe Werte eine hohe Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen und niedrige Werte eine niedrige Zustimmung. Da es sich bei dieser Studie um eine deskriptive Analyse des Bedarfs handelt, wurden statistische Auswertungen, die über die Berechnung von Mittelwerten hinausgehen, nicht durchgeführt. Die vorgestellten Ergebnisse sind daher vor allem als Hinweise auf Tendenzen, bezüglich der Teilnehmereinstellung zu werten, die durch qualitative Daten ergänzt werden.

Die offenen Fragen des Fragebogens werden nach folgendem Schema ausgewertet: Anhand des gegebenen Datenmaterials werden Kategorien anhand der Antworten der Befragten gebildet. Die einzelnen Antworten wurden anschließend diesen Kategorien zugeordnet, um sie in Form von Häufigkeiten wiedergeben zu können. Die Häufigkeiten ergeben sich dabei aus der Anzahl der Nennungen pro Kategorie, nicht aus der Anzahl an Befragten, da zum Teil pro Person auch mehrere Antworten gegeben wurden.

Stichprobe

Zur Befragung wurde eine repräsentative Auswahl von 30 bayrischen Banken (4511 Mitarbeiter und Führungskräfte), stratifiziert nach Bilanzsumme, Mitarbeiterzahl, Region und Stadt/Land herangezogen. Bei der Ziehung der Stichprobe wurde darauf

geachtet, dass alle Regierungsbezirke, der städtische und auch der ländliche Bereich vertreten sind. Die Einteilung erfolgte anteilig in die 7 Regionen Bayerns: Ober-Mittel- und Unterfranken, Schwaben, Oberpfalz, Nieder- und Oberbayern. In Bayern gibt es insgesamt 314 Städte, darunter 25 kreisfreie Städte und 27 große Kreisstädte. Um die Stichprobe genauer charakterisieren zu können, wurden demografische Daten über Geschlecht, Status, Arbeitszeit, Alter, Dauer der Unternehmenszugehörigkeit erfasst. Durch die Zusendung des spezifischen Links für jede Bank konnten zudem Region, Stadt/Land und die Bankengröße ermittelt werden. Nicht alle Banken aus der stratifizierten Stichprobe von 30 Banken, welche ein repräsentatives Bild der Grundgesamtheit darstellen, waren bereit, an der Befragung teilzunehmen. Begründet wurde dies meist mit Kostengründen. Es nahmen 16 Banken an der Online Befragung teil. Tabelle 4 gibt Aufschluss über den Rücklauf der einzelnen Banken in den jeweiligen Regionen.

Tabelle 6 Rücklauf der einzelnen Banken (N=16)

Region	Stadt /Land	Rücklauf
Mittelfranken	Stadt	122
Niederbayern	Land	11
Niederbayern	Stadt	115
Oberbayern	Land	32
Oberbayern	Stadt	2
Oberbayern	Stadt	39
Oberfranken	Land	4
Oberfranken	Land	16
Oberfranken	Stadt	4
Oberpfalz	Land	3
Oberpfalz	Land	80
Schwaben	Stadt	102
Unterfranken	Land	6
Unterfranken	Land	54
Unterfranken	Land	90
Unterfranken	Stadt	12
Gesamt		692

Die Zusammensetzung der Stichprobe wird anhand der Ergebnisse der personenbezogenen Fragen der Onlinebefragung wiedergegeben. Insgesamt

konnten Daten von 692 Führungskräfte und Mitarbeiter (186 Führungskräfte und 506 Mitarbeiter) zur Auswertung herangezogen werden. Dies kann angesichts der gegebenen Rahmenbedingungen mehr als zufriedenstellend betrachtet werden. Die Stichprobe wird nach Geschlecht, Status, Arbeitszeit, Alter, Dauer der Unternehmenszugehörigkeit, Verteilung nach Stadt/Land, Region und Bankengröße vorgestellt.

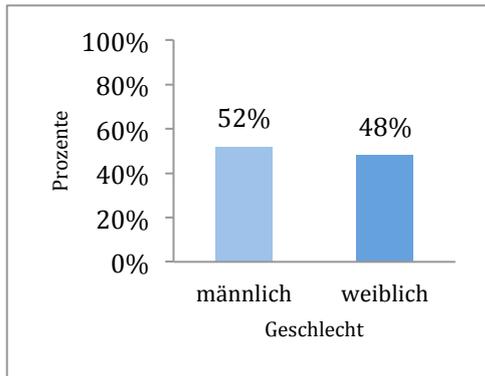


Abbildung 14 Geschlecht der Befragten

Von den Befragten sind 52 % männlich und 48 % weiblich. Es herrscht bei der Befragung ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis.

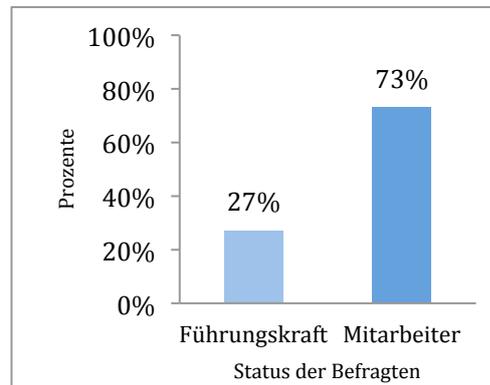


Abbildung 15 Status der Befragten

27 % der Befragten sind Führungskräfte und 73 % sind Mitarbeiter. Dies ist eine wichtige Information, da dies in der Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen berücksichtigt wird.

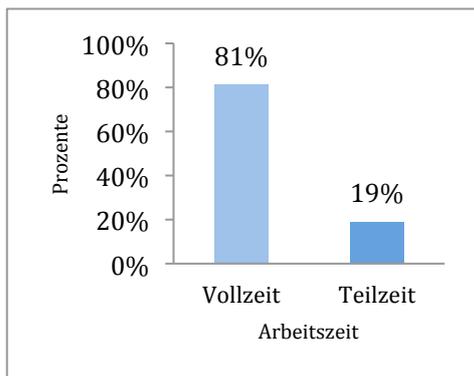


Abbildung 16 Arbeitszeit der Befragten

Die meisten befragten Personen arbeiten Vollzeit (81 %,) in Teilzeit arbeiten 19 %.

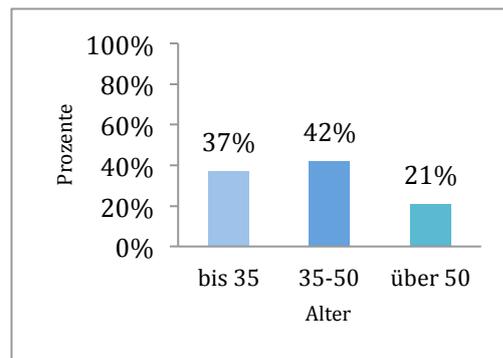


Abbildung 17 Alter der Befragten

37% sind bis 35 Jahre, 42% zwischen 35 u. 50 Jahre und 21 % über 50 Jahre alt.

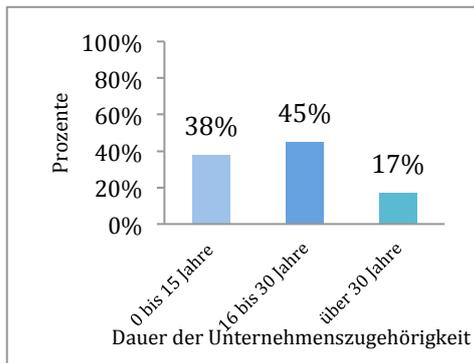


Abbildung 18 Dauer der Unternehmenszugehörigkeit der Befragten

38 % sind zwischen 0 und 15 Jahren, 45 % zwischen 16 und 30 Jahren und 17 % sind dem Unternehmen über 30 Jahre zugehörig.

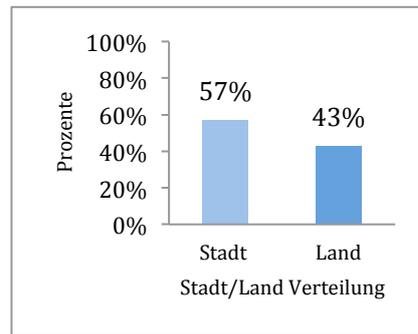


Abbildung 19 Verteilung der Befragten nach Stadt/ Land
57 % der Befragten kommen aus städtischer und 43 % aus ländlicher Gegend.

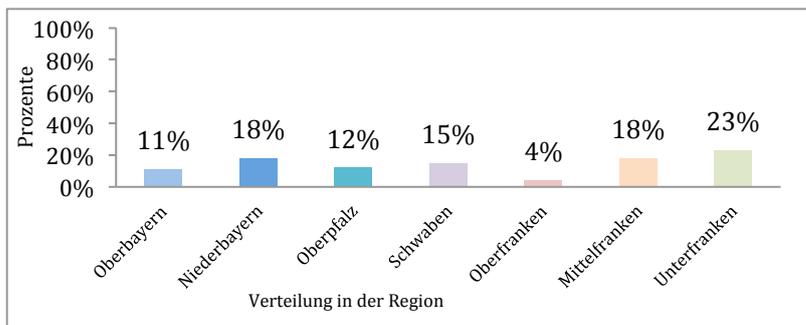


Abbildung 20 Verteilung der Befragten nach Region

Die Verteilung in der Region zeigt, dass aus Mittelfranken 18 % der Befragten stammen, aus Schwaben 15%, aus Niederbayern 18%, aus der Oberpfalz 12%, aus Oberbayern 11%, aus Oberfranken 4% und Unterfranken 23 %.

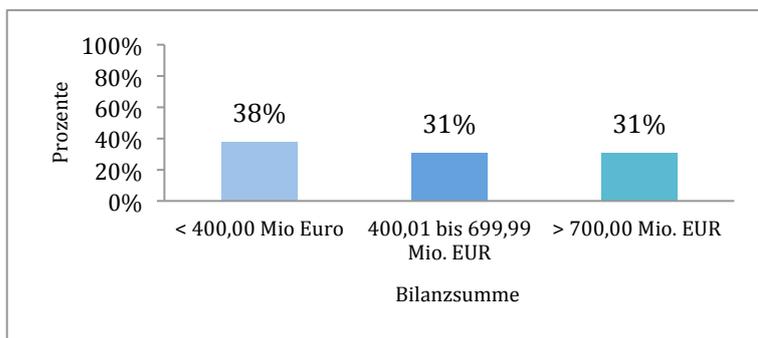


Abbildung 21. Verteilung der Befragten nach Bilanzsumme

Die Bankengröße kann über die Bilanzsumme ermittelt werden. 38 % der Befragten kommen aus kleineren Banken (Bilanzsumme bis 400,00 Mio €), 31 % aus mittelgroßen Banken (Bilanzsumme von 400,00 Mio. Euro bis 699,99 Mio. €) und 31 % aus größeren Banken (Bilanzsumme von über 700,00 Mio. €).

Die Stichprobe kann in Bezug auf Bilanzsumme, Region, Stadt/Land, Arbeitszeit, Status, Unternehmenszugehörigkeit, Bankengröße, Alter und Geschlecht der Befragten als charakteristisch für die Genossenschaftsbanken gesehen werden.

8.1.4 Ergebnisse Studie 1

Die Ergebnisse werden entlang der genannten Fragestellungen dargestellt. Sie enthalten sowohl geschlossene, als auch offene Fragen. Die Ergebnisse werden zur Fragestellung zugeordnet. Wichtige Aussagen werden zusammengefasst. Berichtet werden zudem nur Daten, die sich auf die Unterscheidung von Mitarbeitern und Führungskräften beziehen, Unterscheidungen zu Geschlecht oder Alter werden nicht gemacht.

Fragestellung 1: Welchen Stellenwert haben genossenschaftliche Werte aus Sicht der Befragten?

Im Folgenden werden die Antworten dargestellt, die Fragestellung 1 zuzuordnen sind. Dies wird anhand von Fragestellung 1a und 1b erläutert.

Fragestellung 1a: Wie wichtig schätzen Mitarbeiter und Führungskräfte die Werte ein, die die genossenschaftlichen Bank vertritt?

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in einer grafischen und einer tabellarischen Darstellung zur Fragestellung 1a.

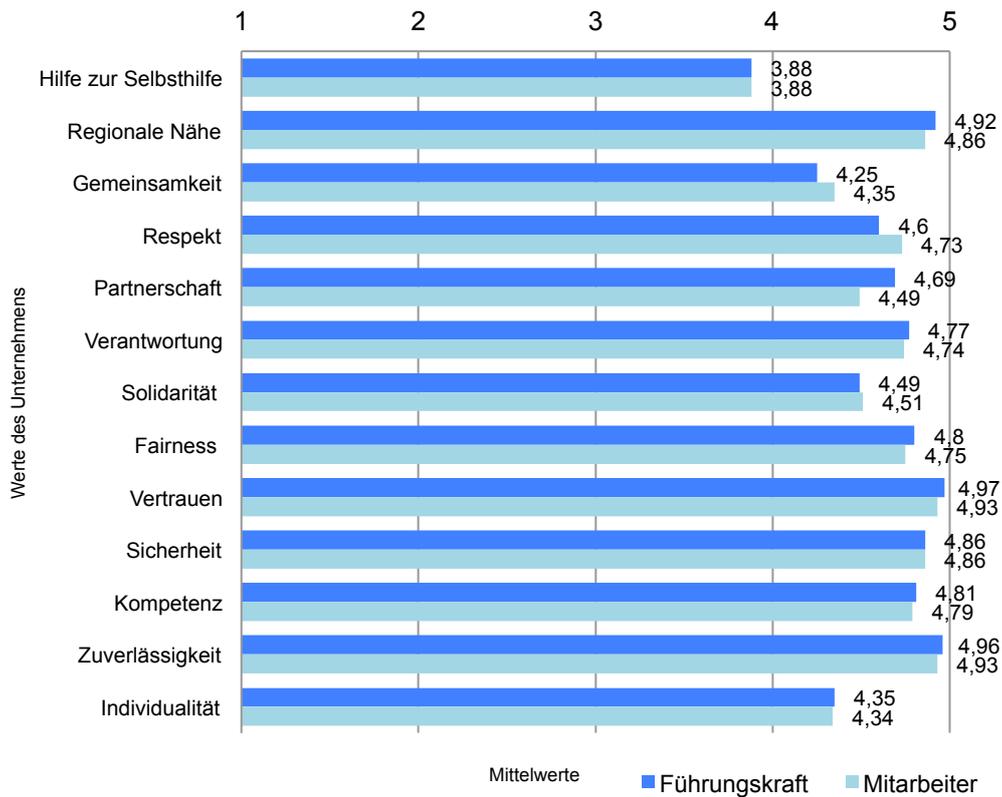


Abbildung 22 Mittelwerte zum Stellenwert der Werte unterteilt nach Führungskräften und Mitarbeiter

(Anmerkung: 1=„unwichtig“, 2=„eher unwichtig“, 3=„teils/teils“, 4=„eher wichtig“, 5=„sehr wichtig“)

Tabelle 7 Prozentwerte zum Stellenwert der Werte unterteilt in Führungskräften und Mitarbeiter

		N	Grundsätzlich nicht wichtig	neutral	Grundsätzlich wichtig
Hilfe zur Selbsthilfe	Führungskraft	181	9,7%	17,7%	69,9%
	Mitarbeiter	470	7,3%	19,4%	66,2%
Regionale Nähe	Führungskraft	186	0,0%	0,5%	99,5%
	Mitarbeiter	503	0,4%	0,8%	98,2%
Gemeinsamkeit	Führungskraft	184	1,6%	12,4%	84,9%
	Mitarbeiter	501	2,2%	9,7%	87,2%
Respekt	Führungskraft	183	0,5%	3,8%	94,1%
	Mitarbeiter	502	0,0%	1,8%	97,4%
Partnerschaft	Führungskraft	186	0,0%	1,6%	96,8%
	Mitarbeiter	506	0,4%	7,3%	90,5%

		N	Grundsätzlich nicht wichtig	neutral	Grundsätzlich wichtig
Verantwortung	Führungskraft	186	0,0%	1,6%	97,8%
	Mitarbeiter	502	0,0%	2,2%	97,0%
Solidarität	Führungskraft	186	0,0%	7,0%	91,4%
	Mitarbeiter	498	0,0%	5,9%	91,7%
Fairness	Führungskraft	186	0,0%	1,1%	98,9%
	Mitarbeiter	502	0,2%	3,2%	95,8%
Vertrauen	Führungskraft	186	0,0%	0,0%	99,5%
	Mitarbeiter	502	0,0%	0,6%	98,6%
Sicherheit	Führungskraft	184	0,0%	1,6%	97,3%
	Mitarbeiter	493	0,0%	0,8%	96,6%
Kompetenz	Führungskraft	185	0,0%	1,6%	97,8%
	Mitarbeiter	492	0,0%	1,6%	97,2%
Zuverlässigkeit	Führungskraft	186	0,0%	0,0%	98,9%
	Mitarbeiter	501	0,0%	0,2%	98,8%
Individualität	Führungskraft	185	1,1%	12,0%	85,5%
	Mitarbeiter	498	1,0%	12,0%	85,5%

Anmerkung: „grundsätzlich nicht wichtig“ = Antwort 1 oder 2; „neutral“ = Antwort 3;
„grundsätzlich wichtig“ = Antwort 4 oder 5

Alle Items liegen erheblich über dem theoretischen Mittel von 3,0. In der prozentualen Verteilung zeigt sich dies mit Werten um 90%, wenn es um die Wichtigkeit der Werte geht. Dies verweist darauf, dass ein Großteil der Befragten den Stellenwert der genossenschaftlichen Werte sehr hoch einschätzten. Bis auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ mit M= 3,88 bei den Führungskräften und M= 3,88 bei den Mitarbeitern wurden alle Werte als grundsätzlich wichtig mit einem Mittelwert über 4 eingestuft. Dies zeigt sich in der prozentualen Verteilung, hier wurde „Hilfe zur Selbsthilfe“ mit 69,9% bei den Führungskräften und 66,2% bei den Mitarbeitern am wenigsten wichtig eingeschätzt.

Fragestellung 1b: Gibt es noch weitere Werte, die aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte nach vertreten werden sollten?

Hier nannten die Führungskräfte noch 27 weitere Werte, vor allem Nachhaltigkeit (3), Soziales Engagement (3), Ehrlichkeit (2), Beständigkeit (2) und Eigenverantwortung (2). Die Mitarbeiter nannten 37 weitere Werte, für sie war besonders Ehrlichkeit mit 7 Nennungen und Freundlichkeit mit 5 Nennungen von

Relevanz. Weiterhin gab es einige Einzelnennungen der Führungskräfte (s. Tabelle 1 im Anhang C) und Mitarbeiter (s. Tabelle 2 im Anhang C).

Fragestellung 2a: Inwieweit werden genossenschaftliche Werte in den Banken aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte umgesetzt?

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in der grafischen und die tabellarischen Darstellung zur Fragestellung 2a.

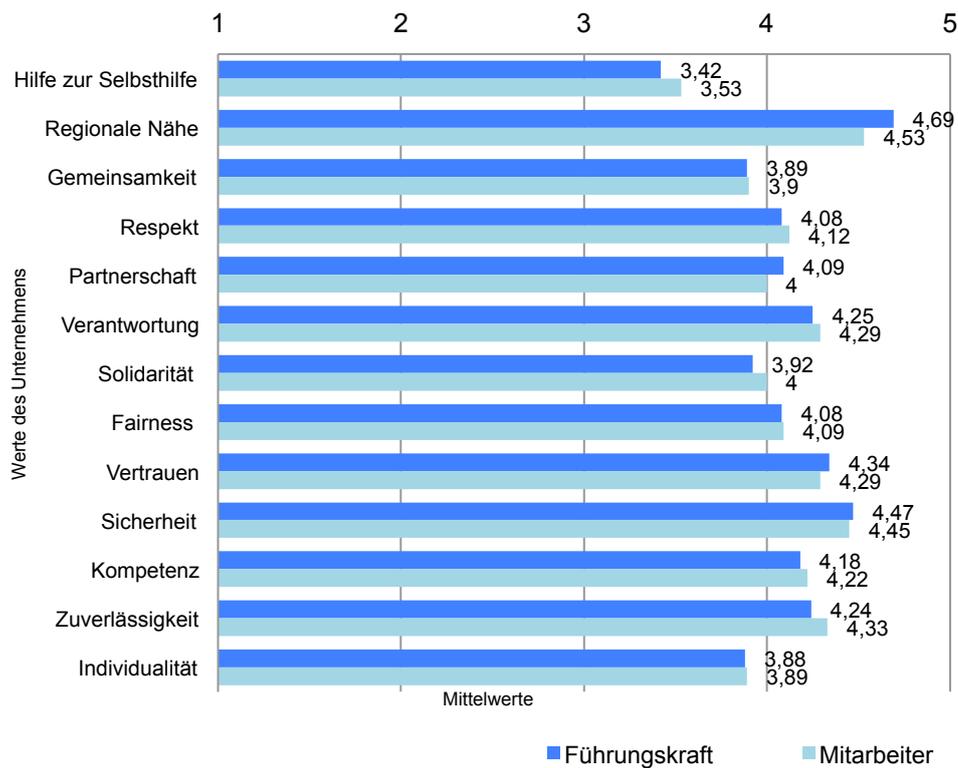


Abbildung 23 Mittelwerte zur Umsetzung der Werte unterteilt nach Führungskräften und Mitarbeiter

(Anmerkung: 1=„nie“, 2=„selten“, 3=„gelegentlich“, 4=„häufig“, 5=„immer“)

Tabelle 8 Prozentwerte zur Umsetzung der Werte unterteilt in Führungskräften und Mitarbeiter

	N	Grundsätzlich nicht zutreffend	neutral	Grundsätzlich zutreffend	
Hilfe zur Selbsthilfe	Führungskraft	177	14,1%	31,1%	54,8%
	Mitarbeiter	425	10,1%	31,8%	58,1%
Regionale Nähe	Führungskraft	181	0,0%	0,6%	99,4%

	Mitarbeiter	479	0,8%	1,0%	98,1%
Gemeinsamkeit	Führungskraft	178	0,6%	21,9%	77,5%
	Mitarbeiter	473	2,5%	23,3%	74,2%
Respekt	Führungskraft	178	1,1%	11,2%	87,6%
	Mitarbeiter	477	2,7%	13,8%	83,4%
Partnerschaft	Führungskraft	181	1,7%	9,9%	88,4%
	Mitarbeiter	462	2,8%	14,5%	82,7%
Verantwortung	Führungskraft	181	0,0%	8,8%	91,2%
	Mitarbeiter	476	0,8%	8,2%	91,0%
Solidarität	Führungskraft	181	2,2%	19,9%	77,9%
	Mitarbeiter	465	2,8%	16,6%	80,6%
Fairness	Führungskraft	181	2,2%	9,9%	87,8%
	Mitarbeiter	470	3,2%	14,0%	82,8%
Vertrauen	Führungskraft	181	1,1%	5,5%	93,4%
	Mitarbeiter	473	2,3%	8,5%	89,2%
Sicherheit	Führungskraft	180	0,6%	2,2%	97,2%
	Mitarbeiter	468	0,6%	4,1%	95,3%
Kompetenz	Führungskraft	179	0,6%	3,4%	96,1%
	Mitarbeiter	472	1,1%	8,7%	90,3%
Zuverlässigkeit	Führungskraft	179	0,0%	1,7%	98,3%
	Mitarbeiter	472	0,8%	6,6%	92,6%
Individualität	Führungskraft	179	2,2%	22,3%	75,4%
	Mitarbeiter	461	4,1%	23,4%	72,5%

Anmerkung: „grundsätzlich nicht“ = Antwort 1 oder 2; „neutral“ = Antwort 3; „grundsätzlich zutreffend“ = Antwort 4 oder 5

Die Umsetzung der Werte wurde sowohl von Führungskräften als auch von Mitarbeitern hoch bewertet. Einzig die Umsetzung des Wertes „Hilfe zur Selbsthilfe“ wurde nicht hoch bewertet und scheint mit $M= 3,42$ bei den Führungskräften und $M= 3,53$ bei den Mitarbeitern keine so hohe Umsetzung zu erfahren.

Vergleicht man nun die Ergebnisse zum Stellenwert genossenschaftlicher Werte (1a) und die Ergebnisse zur Umsetzung genossenschaftlicher Werte (2), so sind nur marginale Unterschiede zu finden. Selbst bei dem eher gering bewerteten Werte „Hilfe zur Selbsthilfe“ scheinen die Ergebnisse zu Stellenwert und Umsetzung genossenschaftlicher Werte kaum Unterschiede aufzuweisen. Sowohl der

Stellenwert, als auch die Umsetzung des Wertes sind geringer. Somit scheint der Soll-Zustand dem Ist-Zustand sehr nahe zu kommen.

Fragestellung 2b: Bei welchem genossenschaftlichen Wert würden sich die Mitarbeiter und Führungskräfte mehr Umsetzung wünschen?

Die Führungskräfte nennen mit 56 Nennungen weitere Werte bei dieser offenen Fragestellung, darunter z.B. Individualität (8), Kompetenz (8) und Fairness (6).

Die Mitarbeiter nennen mit 74 Nennungen weitere Werte bei dieser offenen Fragestellung, darunter z.B. Fairness (10), Respekt (9) und Zusammenarbeit (8).

Weiterhin gab es einige Einzelnennungen der Führungskräfte (s. Tabelle 3 im Anhang C) und Mitarbeiter (s. Tabelle 4 im Anhang C).

Fragestellung 3: Was ist derzeit der Beitrag der genossenschaftlichen Weiterbildung bei der Umsetzung genossenschaftlicher Werte in den Banken?

Im Folgenden wird Fragestellung 3 dargestellt. Dies wird anhand der Fragestellungen 3a bis 3d dargestellt.

Fragestellung 3a: Inwieweit wird in den Weiterbildungs-Veranstaltungen auf genossenschaftliche Werte Bezug genommen?

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in der grafischen und die tabellarischen Darstellung zur Fragestellung 3a.

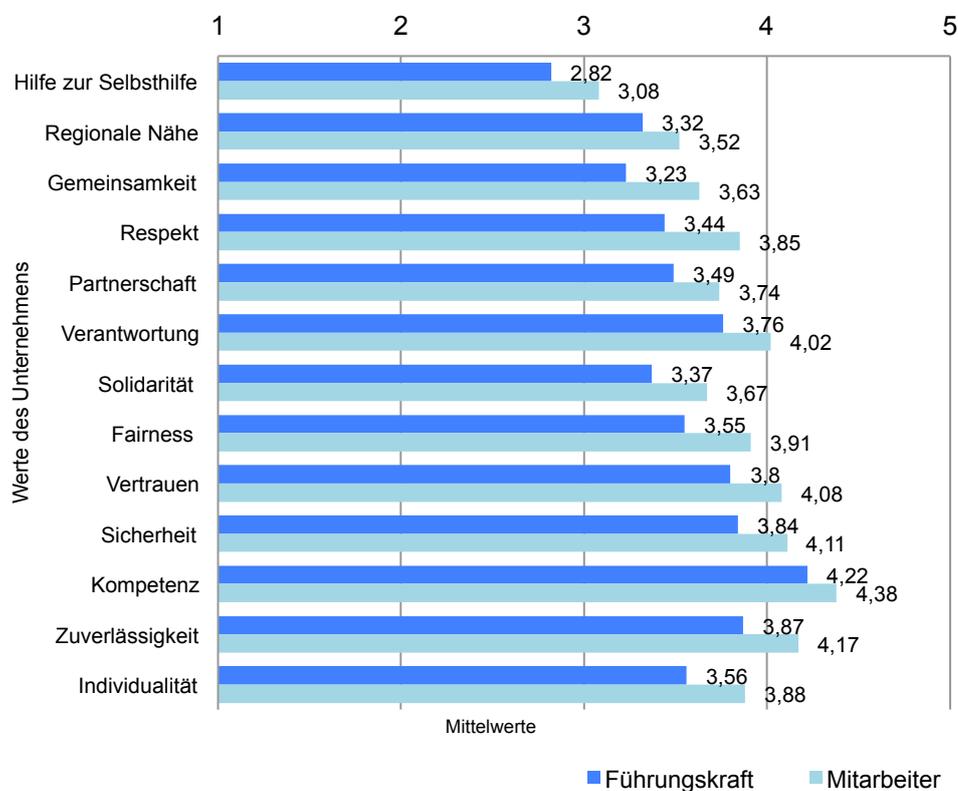


Abbildung 24 Mittelwerte zum Beitrag der genossenschaftlichen Weiterbildung bei der Umsetzung genossenschaftlicher Werte unterteilt nach Führungskräften und Mitarbeiter

(Anmerkung: 1=„nicht“, 2=„wenig“, 3=„mittelmäßig“, 4=„ziemlich“, 5=„sehr“)

Tabelle 9 Prozentwerte zum Beitrag der genossenschaftlichen Weiterbildung unterteilt in Führungskräften und Mitarbeiter

		N	Grundsätzlich nicht zutreffend	teils/teils	Grundsätzlich zutreffend
Hilfe zur Selbsthilfe	Führungskraft	140	38,6%	36,4%	25,0%
	Mitarbeiter	275	27,6%	35,6%	36,7%
Regionale Nähe	Führungskraft	147	22,4%	30,6%	46,9%
	Mitarbeiter	298	17,1%	27,9%	55,0%
Gemeinsamkeit	Führungskraft	145	17,9%	43,4%	38,6%
	Mitarbeiter	299	12,4%	26,1%	61,4%
Respekt	Führungskraft	139	15,1%	33,8%	51,1%
	Mitarbeiter	302	10,3 %	20,2%	69,5%
Partnerschaft	Führungskraft	143	11,9%	34,3%	53,8%
	Mitarbeiter	292	10,3%	23,3%	66,4%
Verantwortung	Führungskraft	145	8,3%	22,8%	69,0%
	Mitarbeiter	298	5,4%	17,1%	77,4%
Solidarität	Führungskraft	142	17,6%	36,6%	45,8%
	Mitarbeiter	295	11,5%	25,4%	63,1%
Fairness	Führungskraft	143	8,4%	37,8%	53,8%
	Mitarbeiter	297	7,1%	22,2%	70,7%
Vertrauen	Führungskraft	143	7,0%	25,2%	67,8%
	Mitarbeiter	297	3,7%	16,5%	79,8%
Sicherheit	Führungskraft	142	6,3%	23,2%	70,4%
	Mitarbeiter	291	4,1%	16,5%	79,4%
Kompetenz	Führungskraft	145	0,7%	10,3%	89,0%
	Mitarbeiter	315	0,6%	7,9%	91,4%
Zuverlässigkeit	Führungskraft	142	4,9%	23,9%	71,1%
	Mitarbeiter	308	3,2%	15,6%	81,2%
Individualität	Führungskraft	142	7,0%	41,5%	51,4%
	Mitarbeiter	308	5,8%	25,3%	68,8%

Anmerkung: „grundsätzlich nicht zutreffend“ = Antwort 1 oder 2; „teils/teils“ = Antwort 3; „grundsätzlich zutreffend“ = Antwort 4 oder 5

Hier zeigte sich zunächst, dass sowohl von Führungskraft als auch von Mitarbeitern der Bezug zu Werten in der Weiterbildung bereits hoch bewertet wurde. Einzig der Wert „Hilfe zur Selbsthilfe“ wurde nicht ganz so hoch bewertet. Führungskräfte bewerten den Wert mit $M= 3,08$ und Mitarbeiter mit $M= 2,82$.

Auffällig war, dass die Mitarbeiter und Führungskräfte insgesamt eher wenig Aussagen bei dieser Frage machten. Dies zeigt die geringe Anzahl der Antworten. So antworteten, im Gegensatz zu den vorangegangenen Fragen bei dieser Frage im Schnitt nur 143 von 186 Führungskräfte (77%) und nur 298 von 506 Mitarbeitern (59%). Dies wird in den beiden Abbildungen 25 und 26 anhand der prozentual gegebenen Antworten nochmal ausführlicher dargestellt.

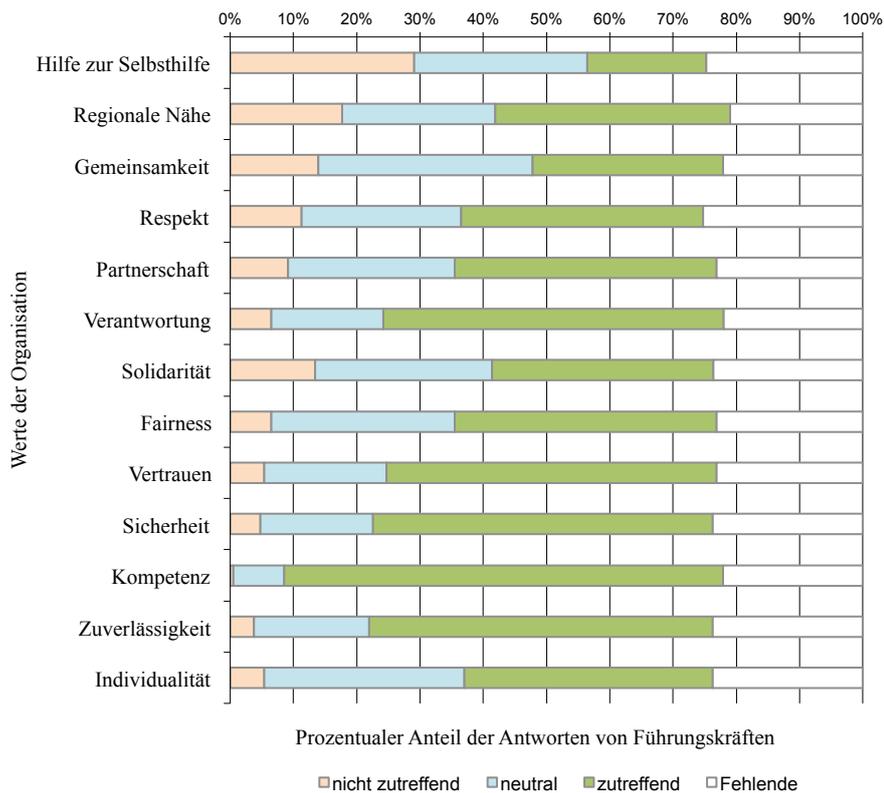


Abbildung 25 Prozentualer Anteil der Antworten von Führungskräften die Angaben zum Bezug zu genossenschaftlichen Werten in der bisherigen Weiterbildung machen

Über 20 % der Führungskräfte machen keine Angaben inwieweit die Weiterbildung derzeit einen Beitrag zu den genossenschaftlichen Werten leistet.

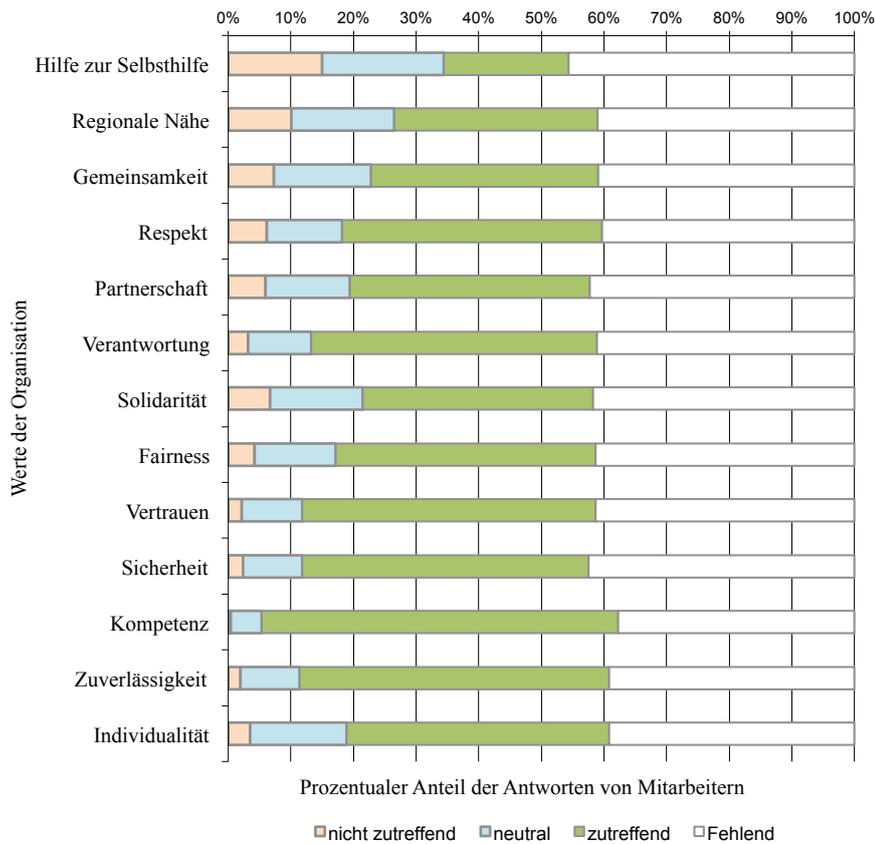


Abbildung 26 Prozentualer Anteil der Antworten von Mitarbeitern die Angaben zum Bezug zu genossenschaftlichen Werten in der bisherigen Weiterbildung machen

Über 40 % der Mitarbeiter machen keine Angaben inwieweit die Weiterbildung derzeit einen Beitrag zu den genossenschaftlichen Werten leistet.

Fragestellung 3b: Welcher genossenschaftliche Wert fehlt aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte in der Weiterbildung?

Hier wurden einige Äußerungen von Führungskräften mit 41 Nennungen gemacht. So nennen beispielsweise die Führungskräfte mit „alle Werte“ (7), Fairness (4) und die Bedeutung von regionaler Nähe (4).

Äußerungen von Mitarbeitern wurden mit 40 Nennungen gemacht. Die Mitarbeiter nennen vor allem Hilfe zur Selbsthilfe (4) und Individualität (4).

Weiterhin gab es weitere Nennungen, vor allem Einzelnennungen der Führungskräfte (s. Tabelle 5 im Anhang C) und Mitarbeiter (s. Tabelle 6 im Anhang C).

Fragestellung 3c: Welchen Weiterbildungsbedarf in Bezug auf genossenschaftliche Werte wird von den die Mitarbeiter und Führungskräfte für die Mitarbeiter gesehen?

Die Führungskräfte nennen mit 53 Nennungen Bedarf in Hinblick auf die Weiterbildung in Bezug auf genossenschaftliche Werte für die Mitarbeiter bei dieser offenen Fragestellung. Vor allem das allgemeine Auffrischen der Werte (15) und das Vorleben der Werte (6) wurde genannt. Die Führungskräfte nennen zudem vereinzelt auch Werte z.B. Fairness (3), Gemeinsamkeit (2), Partnerschaft (3) und Verantwortung (3).

Die Mitarbeiter nennen mit 58 Nennungen Bedarf in Hinblick auf die Weiterbildung in Bezug auf genossenschaftliche Werte für die Mitarbeiter bei dieser offenen Fragestellung. Das allgemeine Auffrischen der Werte (9) und das Vorleben der Werte (7) wird genannt. Die Mitarbeiter weisen noch auf Werte hin, wie Gemeinsamkeit (3), Partnerschaft (1), Verantwortung (3), Vertrauen (3), Kompetenz (5), Zuverlässigkeit (3), Respekt (3), Solidarität (3), und Individualität (3).

Die Tabellen 7 und 8 im Anhang C geben Aufschluss über die gegebenen offenen Antworten der Führungskräfte und Mitarbeiter.

Fragestellung 3d: Welchen Weiterbildungsbedarf in Bezug auf genossenschaftliche Werte wird von den die Mitarbeiter und Führungskräfte für die Führungskräfte gesehen?

Die Führungskräfte nennen mit 58 Nennungen Bedarf in Hinblick auf die Weiterbildung in Bezug auf genossenschaftliche Werte für die Führungskraft bei dieser offenen Fragestellung. Vor allem das allgemeine Auffrischen der Werte (6) und das Vorleben von Werten (8) genannt. Zudem wurde das Kommunizieren und Umsetzen von Werten gegenüber dem Kunden (2) sowie das Kommunizieren von Werten gegenüber dem Team/Mitarbeiter (3) von den Führungskräften genannt. So nennen die Führungskräfte weiterhin z.B Verantwortung (4), Partnerschaft (4), Respekt (3), Vertrauen (3).Gemeinsamkeit (2) und Fairness (2).

Die Mitarbeiter nennen Bedarf in Hinblick auf die Weiterbildung mit 73 Nennungen in Bezug auf genossenschaftliche Werte für die Führungskraft bei dieser offenen Fragestellung. Das allgemeine Auffrischen der Werte wird auch von den Mitarbeitern genannt (7). Das Kommunizieren und Umsetzen von Werten (1) sowie das Kommunizieren von Werten gegenüber dem Team/Mitarbeiter (15) wurde von den Mitarbeitern genannt. Die Mitarbeiter nennen weiterhin Fairness (9), Respekt (8), Gemeinsamkeit (5), Verantwortung (5), Kompetenz (3), Partnerschaft (3), Vertrauen (2) und Solidarität (2).

Die Tabellen 9 und 10 im Anhang C. geben Aufschluss über die gegebenen offenen Antworten der Führungskräfte und Mitarbeiter.

8.1.5 Ergebnisse und Diskussion der quantitativen Analyse**Fragestellung 1**

Insgesamt zeigt sich, dass die Befragten den Stellenwert der Werte im Unternehmen sehr hoch einschätzen. Des Weiteren ergibt sich ein hohes Maß an Übereinstimmungen bei der Einschätzung von Führungskräften und Mitarbeitern. Bei den offenen Fragen zeigt sich, dass darüberhinaus noch Werte genannt wurden die sich nicht speziell im Genossenschaftlichen Bereich finden (z.B. Nachhaltigkeit).

Fragestellung 2

Die Umsetzung der Werte im Unternehmen wird von den Befragten ebenso hoch eingeschätzt. Des Weiteren zeigt sich auch hier ein hohes Maß an Übereinstimmung bei der Einschätzung von Führungskräften und Mitarbeitern. Einzig die Umsetzung des Wertes „Hilfe zur Selbsthilfe“ wird nicht hoch gewertet und scheint sowohl bei Führungskräften, als auch bei den Mitarbeitern keine so hohe Umsetzung zu erfahren. Bei den offenen Fragen zeigt sich ebenso, dass darüberhinaus noch Werte genannt wurden die sich nicht speziell im Genossenschaftlichen Bereich finden (z.B. Fairness).

Auffallend ist die sehr positive Einschätzung aller in Bezug auf *Stellenwert und Umsetzung der Werte*. Diese Zufriedenheit mit den Werten soll nicht unhinterfragt bleiben. So zeigt sich, dass zwar alle gelisteten Werte bewertet werden, jedoch mit einer Verzerrung in Richtung einer sehr positiven Position. Die positiven Angaben zu Werten sind problematisch, da sie über eine Auflistung erfragt wurden und damit die Bindung an einen Sachverhalt fehlt.

Eine Interpretation der positiven Befunde zu Stellenwert und Umsetzung genossenschaftlicher Werte ist, dass es bei der Befragung, trotz der theoretischen und ansatzweise empirischen Absicherung zu Antwortverzerrung kam. Eine solche Methodenverzerrung (engl. common-method bias) kann durch die Item-Quelle oder den Kontext verursacht werden. Gründe solcher Verzerrungen können bei den Befragten, bei den Fragen und in der Gestaltung derselben, sowie in der sozialen Situation oder beim Befragenden liegen.

Als die am meisten in der Literatur genannten Antwortverzerrungen gelten die Zustimmungstendenz und Antworten in Richtung sozialer Erwünschtheit (Social-Desirability-Response-Set). Dies kommt nicht nur bei den reaktive Verfahren, wie Interviews oder Gruppendiskussion vor, wo Anwesenheit eine Rolle spielt, sondern kann auch auf Fragebogenuntersuchungen übertragen werden.

Daneben kann die Zustimmungstendenz eine weitere Möglichkeit darstellen. So neigen manche Personen dazu, unabhängig vom Iteminhalt zustimmend zu antworten, hier werden Fragen eher mit "ja", "stimmt" oder "richtig" beantworten (Bortz & Döring, 2009).

Die meist verbreitete Erklärung ist, dass diese Zustimmung eine Prädisposition ist, die durch den Respekt vor einem höheren Status des Untersuchungsleiters hervorgerufen wird (Moosbrugger & Kelava, 2008). Diese Erklärungen könnten durchaus zutreffen, da bei der vorliegenden Studie der Umfragelink meist über die Bankenvorstände versendet wurde.

Für die vorliegende Studie ist vor allem letzteres eine mögliche Erklärung für die positiven Befunde, wie auch die Problematik, welches Verfahren überhaupt allgemein anerkannten wissenschaftlichen Ansprüchen genügt und in der Lage ist, aussagefähige, nachvollziehbare, verlässliche und für die Praxis brauchbare Ergebnisse zu erzielen, wenn es um Werte geht (s. Kapitel 2).

Fragestellung 3

Die bisherige Weiterbildung bezogen auf Werte wird auf den ersten Blick ebenso positiv bewertet. Auffällig war bei dieser Frage jedoch, dass die Mitarbeiter und Führungskräfte nur wenig Aussagen machen inwieweit die Weiterbildung derzeit einen Beitrag zu den genossenschaftlichen Werten leistet. Über 40 % der Mitarbeiter, sowie über 20 % der Führungskräfte machen keine Angaben inwieweit die Weiterbildung derzeit einen Beitrag zu den genossenschaftlichen Werten leistet.

Bei den offenen Fragen zum Weiterbildungsbedarf genossenschaftlicher Werte wird gewünscht, dass die genossenschaftlichen Werte wieder mehr nach außen sichtbar werden und vor allem gelebt werden. Bei den offenen Fragen Weiterbildungsbedarf genossenschaftlicher Werte ist zudem festzuhalten, dass die Teilnehmer auch wichtige Wünsche und Vorstellung betreffend der allgemeinen Weiterbildung äußerten, es jedoch sehr viele Einzelnennungen gab.

Die eher geringe Anzahl an Antworten kann darauf zurückgeführt werden, dass es den Führungskräften und Mitarbeitern möglicherweise nicht möglich war, eine Verbindung zu den genossenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen und den eher abstrakten genossenschaftlichen Werten herzustellen.

Da die Ergebnisse zwar positiv, in ihren Antworttendenzen aber nicht zufriedenstellend waren, wurde dazu übergegangen sich mit der Konkretisierung von Werten zu beschäftigen. Wie in den theoretischen Ausführungen erläutert, zeigen sich Werte insbesondere im Verhalten und im Handeln. Deshalb ist das reine Beurteilen eines Wertes ohne Kenntnis von dessen Umsetzung in einer Situation und ohne Einbeziehen von Kontextfaktoren problematisch. Die Konkretisierung dient der Präzisierung, womit die Anwendung eines abstrakten Konzeptes auf eine spezifische Situation gemeint ist, in diesem Fall also eines abstrakten Wertes auf eine Situation. Dazu wurde in einem nächsten Schritt dazu übergegangen, anhand von Interviews aufschlussreichere Ergebnisse zu erhalten. Insbesondere sind Fallbeispiele zu genossenschaftlichen Werten interessant.

Im nächsten Schritt, der qualitativen Analyse, erfolgt die Konkretisierung des Bedarfs mit Mitarbeitern und Führungskräften. Zur weiteren Erhebung der relevanten Informationen für die Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit wurde die Methode des leitfadengestützten Interviews ausgewählt.

Die Studie 2 der Bedarfsermittlung begründet sich darin, dass die Fragebogenuntersuchung der Studie 1 zu wenig Aufschluss über das inhaltliche Verständnis der Werte bei Führungskräften und Mitarbeitern brachte.

8.2 Studie 2: Qualitative Analyse des Bedarfs

8.2.1 Ziele Studie 2

Die vertiefende Befragung hat zum Ziel, die Ergebnisse aus Studie 1 zum Stellenwert und Umsetzung genossenschaftlicher Werte, sowie die Einschätzung des Weiterbildungsbedarfs zu vertiefen und zu erfahren, inwieweit Führungskräfte und Mitarbeiter in der Lage sind, Werte zu konkretisieren. Ziel der qualitativen Analyse, zu erfahren, ob Führungskräfte und Mitarbeiter die praktische Relevanz von Werten durch Beispiele aus der eigenen Berufspraxis nennen können.

8.2.2 Fragestellungen Studie 2

Fragestellung 1: Welchen Stellenwert haben genossenschaftliche Werte aus Sicht der Führungskräfte und Mitarbeiter?

Entsprechend der vorangegangenen Fragebogenuntersuchung soll zunächst der Stellenwert der Werte von den Interviewten untersucht werden. Hier wird auch eine positive Einschätzung erwartet. Ebenso wird erwartet, dass die Zukunft der Werte positiv eingeschätzt wird (Bucksteeg & Hattendorff, 2012).

Fragestellung 1a. Was sind aus Sicht der Führungskräfte und Mitarbeiter wichtige genossenschaftliche Werte?

Fragestellung 1b. Wie schätzen die Führungskräfte und Mitarbeiter die Zukunft genossenschaftlicher Werte ein?

Fragestellung 2: Welche Fallbeispiele, in denen genossenschaftliche Werte umgesetzt werden, nennen die Führungskräfte und Mitarbeiter

Entsprechend der vorangegangenen Fragebogenuntersuchung soll die Umsetzung der Werte (s. Fragestellung 2 der Fragebogenuntersuchung) von den Interviewten untersucht werden. Hier soll nun genauer auf Situationen, in denen Werte umgesetzt werden, eingegangen werden. Da in der vorangegangenen Untersuchung dies positiv eingeschätzt wurde, werden hier differenzierte Schilderungen zur Umsetzung erwartet.

Fragestellung 3: Welche konkreten Maßnahmen für die Wertebildung werden von den Führungskräfte und Mitarbeiter genannt?

Da der Beitrag der bisherigen Weiterbildung zum Thema Werte in der Fragebogenuntersuchung nicht so hoch eingeschätzt wurde, sollen nun konkrete Maßnahmen (s. Kapitel 4) genannt werden.

Fragestellung 4: Empfinden die Führungskräfte und Mitarbeiter die genossenschaftlichen Werte für Mitarbeiter und Kollegen verständlich genug?

Bisherige theoretische Ausführungen (s. Kapitel 2 und 3) haben gezeigt, die Konkretisierung von Werten wichtig, damit Werte auch in den Strukturen des Unternehmens wiederzufinden sind (von Rosenstiel, 2007).

Die Fragestellungen und die vertieften Einschätzungen werden im Ergebnisteil dargestellt, detaillierte Aussagen finden sich im Anhang.

8.2.3 Methode Studie 2

Die Interviews ermöglichen einen tieferen Einblick in die Rolle von Werten in der Praxis, konkreteren Aufschluss über das inhaltliche Verständnis der genossenschaftlichen Werte und sollen Beispiele zu deren Umsetzung liefern. Vor allem Interviews ergeben ein differenzierteres Bild, als dies bei standardisierten geschlossenen Fragen der Fall ist. Da mit qualitativer Befragungstechnik vor allem Perspektiven, Orientierungen und Erfahrungen untersucht werden (Nohl, 2009) und der Gesprächsverlauf stark vom Interviewten gesteuert und gestaltet werden kann, sind tiefere Einblicke möglich gewesen (Bortz & Döring, 1995).

Im Gegensatz zum narrativen und biografischen Interview werden die Themen beim leitfadengestützten Interview weitgehend vorgegeben, dennoch wird dem Interviewten genügend Raum für eigene Formulierungen gegeben. Auch eine Anpassung, Nachhaken und kontrollierend lenkende Eingriffe durch den Interviewer sind möglich. Damit handelt es sich also um ein halbstandardisiertes Interview. Es bietet die Möglichkeit, die Fragen so zu stellen, dass sie in den sich entwickelnden Gesprächsverlauf passen. Der Kommunikationsstil ist für den Themenbereich Werte als eher weich einzustufen, um möglichst erfahrungsbedingte Informationen zu erhalten. Weich ist ein Interview, wenn der Interviewer auf entgegenkommende und einfühlsame Weise das Gespräch führt, um möglichst reichhaltige und aufrichtige Antworten zu erhalten (Bortz & Döring, 2009), hart ist ein Interview hingegen, wenn der Stil autoritär ist. Ein neutrales Interview hat vor allem informationssuchenden Charakter. Die Interviewerhebung wurde im Anschluss an die Online Befragung und deren Auswertung durchgeführt. Die Auswahl der Befragten erfolgte nach Vermittlung durch das GIP Institut. Die Interviews wurden zur späteren Transkription aufgenommen. Ein Teilnehmer verweigerte die Aufnahme und die Aussagen wurden mitnotiert.

Instrument und Untersuchungsdurchführung

Ein leitfadengestütztes Interview wurde als zweiter empirischer Schritt zur vertiefenden Erkenntnis als sinnvoll erachtet und durchgeführt. Für die vorliegende Untersuchung wurde als Instrument ein eigens konzipierter Interviewleitfaden verwendet. Eine Liste mit abstrakten genossenschaftlichen Werten vorgelegt, welche auch im Fragebogen bereits abgefragt wurden (Hilfe zur Selbsthilfe, Regionale Nähe, Gemeinsamkeit, Respekt, Partnerschaft, Verantwortung, Solidarität, Fairness, Vertrauen, Sicherheit, Kompetenz, Zuverlässigkeit, Individualität) soll das Interview unterstützen. Es wird nach dem konkreten Verständnis dieser Werte gefragt. Schließlich können noch abschließende Bemerkungen zu genossenschaftlichen Werten gemacht werden. Im Interview wird zudem noch vertieft nach Einschätzung der Zukunft der Werte gefragt. Des Weiteren werden Ideen und Wünsche für die konkrete Umsetzung in der Weiterbildung gesammelt. Dies dient alles der Konkretisierung der Werte.

Stichprobe

Die Stichprobe lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- Regionen: Die 16 Befragten stammten aus allen 7 Regionen Bayerns.

- **Geschlecht:** In der Stichprobe sind 4 weibliche und 12 männliche Befragte vertreten.
- **Status:** Die Stichprobe umfasste 9 Führungskräfte und 7 Mitarbeiter, dies konnte noch genauer differenziert werden. Die Stichprobe umfasste genauer 4 Bankenvorstände, 5 Mitarbeiter mit leitender Funktion (nachfolgend Führungskräfte genannt), 5 Mitarbeiter ohne leitende Funktion (nachfolgend Mitarbeiter genannt) und 2 Auszubildende.

Auswertung

Für die Auswertung des transkribierten Datenmaterials wird das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert an Mayring (2003) angewendet, da das Datenmaterial auf Grund des Umfangs einer systematischen Bearbeitung bedarf. Hierfür wurde das Datenmaterial zunächst zusammengefasst und auf die Kerninhalte reduziert. Zunächst wurden alle Interviews transkribiert und in Form von Einzelaussagen inhaltlich zusammengefasst. Berichtet werden die Aussagen der Befragten und die Anzahl der Aussagen. Ein Befragter kann also auch mehrere Aussagen zu unterschiedlichen genossenschaftlichen Aspekten machen. Pausen, Betonungen oder Lachen wurden nicht miteinbezogen, da sie nicht relevant für die Forschungsfrage sind.

Im Rahmen des Interviews ergaben sich Ergebnisse, die den Aspekt der genossenschaftlichen Werte betrafen. Die Ergebnisse der Interviewerhebung werden zusammengefasst und sinngemäß wiedergegeben.

8.2.4 Ergebnisse Studie 2

Eine genauere Darstellung der Ergebnisse in Listenformat zu den jeweiligen Fragestellungen findet sich im Anhang D.

Fragestellung 1a. Was sind aus Sicht der Führungskräfte und Mitarbeiter wichtige genossenschaftliche Werte?

Diese Frage ist angelehnt an die Fragestellung der Online Befragung und soll den Stellenwert der Werte nochmals beleuchten.

Alle Bankenvorstände konnten genossenschaftliche Werte aufzählen: Regionale Nähe (3), Ehrlichkeit, (2) Zuverlässigkeit, (2) Selbstverantwortung, (2) und Einzelnennungen z.B. zu Beständigkeit, Wertschätzung, Respekt, Fairness, Verlässlichkeit und Vertrauen.

Folgende Werte wurden von den Führungskräften genannt: Mitarbeiterförderung (3) Mitgliederförderung (3), Präsenz vor Ort (2), Kundenorientierung (2). Auch gab es Einzelnennungen z.B. zu Hilfe zur Selbsthilfe, Hilfsbereitschaft auf Mitarbeiterseite.

Von den Mitarbeitern wurden folgende Werte genannt: Kundenbeziehung (3), Solidarität (2) Mitglieder/Kundenorientierung (2), sowie Einzelnennungen z.B. zu Zuverlässigkeit, regionale Nähe, soziales Engagement.

Auch die Auszubildenden berichteten, welche Werte ihnen wichtig sind: Mitgliederprinzip (1), Regionalität (1).

Hier konnten alle Befragten Werte nennen, vor allem wurden die *Mitgliederförderung, Regionalität und Kundenorientierung* genannt. Es gab einige Einzelnennungen die Anhang D entnommen werden können.

Fragestellung 1b. Wie schätzen die Führungskräfte und Mitarbeiter die Zukunft genossenschaftlicher Werte ein?

Die Bankenvorstände machten Angaben zur Zukunft der Werte, so bleibt auch in Zukunft die Regionalität (2) wichtig.

Auch die Führungskräfte gaben an, das vor allem die regionale Nähe (2) weiterhin wichtig ist.

Alle Mitarbeiter nannten grundlegende genossenschaftliche Werte, vor allem Kundennähe (2) und Partnerschaftlichkeit (2).

Nach Meinung der Auszubildenden sollten Werte an die Zeit angepasst (1) werden.

Die Frage nach der Zukunft der Werte wurde eher recht breit beantwortet (s. auch Anhang D).

Fragestellung 2. Welche Fallbeispiele, in denen genossenschaftliche Werte umgesetzt werden, nennen die Befragten?

Die Bankenvorstände hatten Fallbeispiele für einzelne Werte, wichtig ist Ihnen vor allem der Umgang mit ihren Mitarbeitern (4) und das Unternehmen als verlässlicher Partner (2).

Gerade die Mitarbeiterorientierung (2), Kundenorientierung (1) und Regionalität (1) wird auch von den Führungskräften befürwortet. Vor allem die Hilfsbereitschaft unter Kollegen regte zu Fallbeispielen an. Einige Befragte äußern, dass sie gemeinnützig tätig sind und sich z.B. an Dorffesten beteiligen. Weiterhin wird die Mitarbeiterorientierung in den Fallbeispielen anschaulich thematisiert.

So wird gerade die Unterstützung in der Region (2) und die Kundenorientierung (2) als Fallbeispiel von den Mitarbeitern genannt.

Auch von den Auszubildenden wird die Unterstützung in der Region (1) und die Mitgliederorientierung (1) als Fallbeispiel genannt.

Insgesamt zeigt sich, dass gerade die Unterstützung in der Region, Mitarbeiterorientierung und die Kundenorientierung als Fallbeispiel genannt wird. Es gab weitere einzelne Fallbeispiele die Anhang D entnommen werden können.

Fragestellung 3. Welche konkreten Maßnahmen für die Wertebildung werden von den Führungskräften und Mitarbeitern genannt?

Die Bankenvorstände nennen einige Kernkompetenz- Beispiele (5), um emotional ihre Kunden zu binden, was auch in die Weiterbildung als Handlungsbeispiel miteinfließen kann, sowie auch die Vorbildfunktion (5).

Die Führungskräfte wünschen sich konkrete Handlungsempfehlungen(8) und machen verschiedene Vorschläge für Managementprogramme (7).

Die Mitarbeiter nennen einige Beispiele wie sie sich eine Weiterbildung vorstellen würden, so wird gewünscht vor allem Werte in praktische Beispiele (2) umsetzen, d.h. Situationen üben und eine Weiterbildung die ein wenig veranschaulicht und verinnerlicht, sowie ebenso auch Weiterbildungen bzw. Seminare für die Führungskraft (2) um das an die Mitarbeiter dann weiter geben zu können.

Die Auszubildende berichteten, dass es speziell für Auszubildende eine Weiterbildung (1) geben sollte und Werte vor allem anhand von Beispielen (1) erklärt werden sollten.

Die Frage nach der Weiterbildung zeigte, dass besonders Praxisorientierung und kein theoretischer Input gewünscht wird. Vor allem Beispiele und Handlungsempfehlungen wurden als wichtiges Instrument genannt. Auch die Vorbildfunktion wurde angesprochen. Es gab einige Einzelnennungen die Anhang D entnommen werden können.

Fragestellung 4. Empfinden die Mitarbeiter und Führungskräfte die genossenschaftlichen Werte für Mitarbeiter und Kollegen verständlich genug?

Zur Frage, ob die genossenschaftlichen Werte auch konkret genug für Kollegen und Mitarbeiter sind wurde die gleiche Werteliste vorgelegt, die den Werten der Fragebogenerhebung entsprach.

Die befragten Bankenvorstände und Führungskräfte geben ein sehr positives Bild wieder, da ihrer Meinung nach der Großteil der Werte eindeutig auch für Kollegen und Mitarbeiter sind.

Die Mitarbeiter berichten, dass die Werte allen klar sind (5). Einzig Hilfe zur Selbsthilfe (1) kann als unklar empfunden werden.

Auch die Auszubildende berichteten, dass die Werte verstanden werden, bei Fairness (1) werden Bedenken geäußert, da man es nicht allen recht machen könne.

Die befragten Vorstände, Führungskräfte, Mitarbeiter und Azubis geben ein sehr positives Bild wieder, da ihrer Meinung nach der Großteil der Werte eindeutig auch für Kollegen und Mitarbeiter sind. Es gab wenige Einzelnennungen die Anhang D entnommen werden können.

8.2.5 Ergebnisse und Diskussion der qualitativen Analyse

Fragestellung 1

Es konnten letztendlich alle Befragten genossenschaftliche Werte nennen (Fragestellung 1a), jedoch ergab sich keine sonderlich weitere Differenzierung oder ein Bezug zu den proklamierten Werten, wie sie auch in der Kampagne „Werte schaffen Werte“ (2012) der Genossenschaften vorkommen. Es wurden also nicht die offiziellen Werte sondern eher globaler Werte genannt. Die Frage nach der Zukunft der Werte (Fragestellung 1b) wurde recht breit beantwortet. Werte werden in Zukunft genauso wichtig sein, einige finden sie müssten eben an die Zeit angepasst werden. Sehr wichtig bleibt vor allem die Regionale Verbundenheit.

Damit stimmen die Befragten mit der Umfrage der Wertekommission 2012 überein. Auch hier sagen fast 80% der Befragten, dass der Stellenwert von Werten in Unternehmen in den kommenden Jahren noch weiter wachsen werde (Bucksteeg & Hattendorf, 2012).

Meist wurde eher allgemein der Wert *Kundenorientierung* genannt. Setzt man dies in Relation zu den im Fragebogen gelistete Werten, wie sie auch der Kampagne der Genossenschaften „Werte schaffen Werte“ von 2012 vorkommen, ist die Aufzählung der wichtigen Werte bei der Befragung sehr gering und oberflächlich.

Fragestellung 2

Trotz des Bekenntnisses, Werte sind wichtig, zeigt sich, dass die Mitarbeiter und Führungskräfte nicht in der Lage sind, Werte anhand von Fallbeispielen zu konkretisieren. Gerade die Kundenorientierung wird als Fallbeispiel genannt, wie auch von den Mitarbeitern und Auszubildenden die Unterstützung in der Region. Letzterer Wert passte zur Zielgruppe, einige Befragte äußern, dass sie gemeinnützig tätig sind und sich z.B. an Dorffesten beteiligen. Die Fallbeispiele waren ebenso eher globaler Natur und der Bezug zu Werten eher implizit. Hier zeigt sich die Erkenntnis, dass Werte niemals nur ein Aspekt neben anderen Aspekten sein sollen, sondern sie müssen in das persönliche, organisationale und gesellschaftliche Leben einbezogen werden (Standop, 2005, Oser, 2001, Oser & Althof, 1992). Weiterhin wird die Mitarbeiterorientierung in den Fallbeispielen von Vorständen und Führungskräften thematisiert. Jedoch wirken diese Fallbeispiele nicht sehr breit gefächert und anschaulich. Welche Werte tatsächlich angesprochen sind ist wird kaum ersichtlich.

Fragestellung 3

Leider blieben aber die gegebenen Praxisbeispiele sehr oberflächlich und wenig differenziert. Diese Oberflächlichkeit zeigte sich auch in der Schilderung der Maßnahmen. Es wird kaum Bezug bei den genannten Maßnahmen zu den genossenschaftlichen Werten hergestellt. Die eher allgemein geschilderten Beispiele zu Seminaren, wie auch der Wunsch nach Handlungsempfehlungen in der Weiterbildung, lassen trotz des positiven Bildes und der genannten Verständlichkeit einzelner Werte darauf schließen, dass es eine stärkere Beschäftigung mit dem Thema genossenschaftliche Werte benötigt, um Werte auch umzusetzen und zu leben. Probleme bei der Umsetzung und dem Leben von Werten können vor allem in der Realität des Bankengeschäfts bestehen, was sich zwar mit den theoretischen

Ausführungen zur Wirtschaftsethik (Kunze, 2008; Götzelmann, 2010; Dietzfelbinger, 2008; Köster, 2010; Melé, 2005) deckt, jedoch nicht im Sinne des Genossenschaftsgedanken (Bonus, 1994; Kramer, 2006; Ringle, 2007; Blome-Drees & Schmale, 2004; Enderle 2003; Dierkes & Hanrath, 2009) steht.

Fragestellung 4

Die Verständlichkeit der Werte wurde positiv eingeschätzt (Fragestellung 4), nur der Wert Hilfe zur Selbsthilfe scheint nach Angabe der Befragten unklar. Ein Befragter nannte den Begriff aus der „Vergangenheit“ stammend. Die Befragten geben auch hier ein sehr positives Bild wieder, da ihrer Meinung nach der Großteil der Werte eindeutig auch für Kollegen und Mitarbeiter sind. Dies wirkt widersprüchlich bezogen auf Fragestellung 3, da hier kaum eine Konkretisierung der Werte anhand von Beispielen erfolgt.

Insgesamt zeigt sich, wie bereits in Studie 1, dass die Befragten den Stellenwert der Werte (Fragestellung 1) im Unternehmen sehr hoch einschätzen. Die Umsetzung der Werte im Unternehmen wird in Übereinstimmung mit Studie 1 von den Befragten auch hoch eingeschätzt, jedoch kann anhand der Schwierigkeit, anschauliche Fallbeispiele zu nennen, ein Entwicklungsbedarf bei der Wertebildung gesehen werden (Fragestellung 2). Diesem Gedanken folgend, zeigte hingegen die Frage nach der Weiterbildung zu Werten (Fragestellung 3), dass besonders Praxisorientierung und kein theoretischer Input gewünscht wird. Dies steht im Kontrast zur Verständlichkeit der Werte (Fragestellung 4), nachdem die Werte als verständlich gelten obwohl kaum Beispiele von Umsetzungen der Werte erfolgten. Vor allem Fallbeispiele und Handlungsempfehlungen wurden als wichtiges Instrument genannt, was sich mit den theoretischen Ausführungen zur Förderung von Werten vereinen lässt (Maring, 2011; Ferrel et al., 2012.; Pfeifer, 2009; Lind, 2011). Zusammengefasst können einige wichtige zentrale Aspekte festgehalten und interpretiert werden.

8.3 Zusammenfassung und Folgerungen aus den Ergebnissen der Bedarfsermittlung

Die zentralen Ergebnisse der gesamten Bedarfsermittlung werden nun zusammenfassend dargestellt und interpretiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Stellenwert (Soll) und Umsetzung (Ist) der genossenschaftlichen Werte in den Banken in der Fragebogenstudie als grundsätzlich hoch eingeschätzt werden. Bei der Frage nach der Weiterbildung machten nicht viele der Befragten Angaben, 40% der Mitarbeiter und 20% der Führungskräfte machten gar keine Angaben.

Bei genauerer Hinterfragung dieser Ergebnisse in der Interviewstudie, insbesondere bei der Frage nach konkrete Maßnahmen für die Weiterbildung genossenschaftlicher Werte (Fragestellung 3), wird ein deutlicher Bedarf an Handlungsempfehlungen und Praxisbeispielen zu Werten erkennbar. Hier zeigte sich, dass zwar der Stellenwert wichtig ist, sich jedoch eine Konkretisierung der Werte durch die Befragten als eine Herausforderung darstellte. Sowohl in der Fragebogenuntersuchung, als auch in der Interviewuntersuchung zeichnete sich ein positives Bild zum Stellenwert der genossenschaftlichen Werte (Fragestellung 1) ab, jedoch wären gerade in den Interviews bei Situationen, in denen genossenschaftliche Werte umgesetzt werden reichhaltigere und tiefere Praxisbeispiele wünschenswert gewesen (Fragestellung 2). Hier wurden nur Mitarbeiterorientierung, Kundenorientierung und Regionalität genannt. Trotz Anpassungen, Nachhaken und kontrollierend lenkende Eingriffe durch den Interviewer konnten nur wenige und sehr oberflächliche Umsetzungsbeispiele genannt werden.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich Überlegungen für das weitere Vorgehen ableiten. Der Bedarf an konkreten Handlungsempfehlungen kann durch die Entwicklung und Einbeziehung von Fallbeispielen (s. Kapitel 4) und unter Einbeziehung authentischer Erfahrungen mit genossenschaftlichen Werten erfolgen. Dies passt zu den bereits aufgeführten theoretischen Annahmen, dass die Arbeit an authentischen Fällen sehr zielführend ist, um Werte explizit zu lernen (Pfeifer, 2009, Winkler & Mandl, 2005). Daneben kann die Reflexion von Situationen z.B. bei der Vermittlung von Werten gegenüber dem Kunden ebenso geeignet sein, vor allem wenn es um Konfliktsituationen geht (Lempert, 2004, Standop, 2009, Lind, 2011). Dies kann durch die Etablierung der genossenschaftlichen Werte in den Seminaren des Weiterbildungsinstitutes arbeitsbezogen erfolgen (Sonntag & Stegmeier, 2007). Genauer gesagt, durch die Integration von Fallbeispielen der genossenschaftlichen Werte in geeigneten Seminaren zu Fachthemen z.B. durch

Fallbeispiele, sowie durch die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen für die Trainer des Weiterbildungsinstitutes z.B. Leitfäden, die Stellenwert der Thematik und Möglichkeiten zum Umgang mit ihnen aufzeigen.

Anhand der vorangegangenen Bedarfsermittlung wurde deutlich, dass Werte konkretisiert werden müssen, um sie in die Weiterbildung effektiv und vor allem arbeitsplatzbezogen zu integrieren. Um dem Bedarf gerecht zu werden, widmet sich folgendes Kapitel der schrittweisen Annäherung an die Konkretisierung von Werten, um diese in der Weiterbildung zu fördern. Ausgehend vom theoretischen Rahmen zum Thema Arbeiten mit Fällen wird die Entwicklung von wertebasierter Fallbeispielen vorgestellt.

KAPITEL 9 KONZEPTION: GENERIERUNG VON FALLSZENARIEN ZUR WERTEBILDUNG

Um dem spezifischen Bedarf der Mitarbeiter und Führungskräfte der Genossenschaften in Bezug auf die Wertebildung gerecht zu werden und einer Annäherung an die Konkretisierung von Werten näher zu kommen, erscheint die Einbindung von Praktikern bei der Entwicklung von Fällen (s. Kapitel 4) zielführend (Frey et al., 2002). Allgemein müssen bei der Implementation spezifische Anforderungen im Unternehmen beachtet werden (Fixsen et al., 2005), weshalb bei einer ersten Generierung von Fallszenarien die Einbeziehung von Praktikern als sinnvoll erscheint. Die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis ist erfolgsversprechend (Donovan, 2013) um die Lücke zwischen Wissen und Handeln (Mandl, 2000) zu schließen.

Wie sich in den theoretischen Ausführungen gezeigt hat, sind insbesondere authentische und arbeitsplatzbezogene Fälle (Zumbach & Mandl, 2008, Sonntag & Stegmaier, 2007) mit Dilemmata bei der Diskussion um Werte sinnvoll (Kohlberg, 1997). Deshalb werden in einem Workshop erste Fallszenarien zu genossenschaftlichen Werten entwickelt. Im nächsten Abschnitt werden die Ziele des Workshops, die Fragestellungen, der Ablauf, die Teilnehmer und die einzelnen Arbeitsphasen erläutert

9.1 Ziele der Konzeption: Generierung von Fallszenarien zur Wertebildung

Dieser Schritt hat zum Ziel, erste wertebasierten Fallszenarien zu generieren, deren Erstellung durch die Ergebnisse im vorherigen Schritt begründet sind. Es sollen konkrete Hinweise erarbeitet werden, an welchen Stellen des bestehenden Weiterbildungsangebots Werte verstärkt thematisiert werden können und welche Ergänzungen nötig sind.

9.2 Fragestellungen der Konzeption

Es wurde ein Umsetzungsworkshop zur Auswahl relevanter Werte für die Weiterbildung und zur Entwicklung von ersten wertebasierten Fallszenarien mit Unternehmensvertretern durchgeführt, um die Fragen zu klären:

Fragestellung 1: Welche 6 unternehmerischen Werte sind besonders relevant und geeignet für die Wertebildung?

Fragestellung 2: Welche authentische Szenarien aus der täglichen Praxis in den Banken zu ausgewählten Werten werden entwickelt?

9.3 Methode der Konzeption

Zur Klärung der Fragestellungen wurde ein Workshop durchgeführt. Teilnehmer des Workshops waren Bankenvertreter, Vertreter des Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken (BVR), des Genossenschaftsverband Bayern e. V. (GVB), der ABG Gruppe, der Akademie Deutscher Genossenschaften (ADG) und der LMU München. Basis des Workshops war die vorangegangene Bedarfsermittlung, welche aus einer Online-Befragung und Interviews mit Führungskräften und Mitarbeitern der Volksbanken und Raiffeisenbanken durchgeführt wurde.

Durchführung

Der Workshop „Genossenschaftliche Werte“ fand im Januar 2012 mit 14 Teilnehmern statt. Die Einladung der Teilnehmer erfolgte durch das dortige Weiterbildungsinstitut. Ergebnisse der Bedarfsermittlung wurden am Anfang des Workshops vorgestellt. Zudem wurden die Erkenntnisse aus der Studie herangezogen, um den Wertaspekt in die Weiterbildungsangebote für Führungskräfte und Mitarbeiter der Volksbanken und Raiffeisenbanken zu integrieren.

Der Workshop gliedert sich in zwei Hauptarbeitsphasen, die aufeinander aufbauen.

Phase 1

In der ersten Arbeitsphase geht es um die Klärung, welche der genossenschaftlichen Werte für die Weiterbildung von besonderer Relevanz sind. Der Arbeitsauftrag lautete, herauszufinden, welche der Werte für die Weiterbildung von besonderer Relevanz sind. Methodisch wird die Beschränkung der Werte durch Auswahl von 6 Werten auf einem Flipchart anhand von Klebepunkten, gestaltet.

Phase 2

In der zweiten Arbeitsphase wird für je einen der 6 relevanten Wert ein Szenario bezogen auf Problemsituationen bei der Umsetzung von Werten einschließlich eines Lösungsvorschlags erarbeitet. Dies erfolgt in Gruppenarbeit. Die Gruppeneinteilung erfolgte im Vorfeld, um möglichst in jeder Gruppe einen Bankenvertreter, einen Vertreter des Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken (BVR), des Genossenschaftsverband Bayern e. V. (GVB), der ABG Gruppe oder der Akademie Deutscher Genossenschaften (ADG) und einen Vertreter der LMU zu haben. Die Gruppen wurden von Mitarbeitern der LMU moderiert und Ergebnisse der Gruppenarbeit an Flipcharts festgehalten.

Der Arbeitsauftrag lautete:

- Entwerfen Sie für einen Wert ein Szenario bezogen auf interne Problemsituationen bei der Umsetzung von Werten einschließlich eines Lösungsvorschlags.
- Entwerfen Sie für einen Wert ein Szenario bezogen auf externe Problemsituationen bei der Umsetzung von Werten einschließlich eines Lösungsvorschlags.
- Stellen Sie diese anschließend im Plenum vor.

Für die ausgewählten 6 Werte wird also je ein internes Szenario und ein externes Szenario entwickelt, sodass nach der Gruppenarbeit 12 Fälle entstanden sind (6 interne und 6 externe Szenarien). Dies erfolgt durch Klärung einer konkreten Situation, von Verhaltensweisen/ -vorgaben und von Umsetzungsmöglichkeiten eines Wertes (intern/ extern). Die entstandenen Flipcharts wurden fotografiert.

Die Auswertung der gesammelten Daten der Gruppendiskussion im Workshop erfolgte durch die in der Gruppe angefertigten Flip- Charts, die die Ergebnisse der Gruppenarbeiten dokumentiert. Die Szenarien wurden nach der Gruppenarbeit im Plenum vorgestellt und diskutiert.

9.4 Ergebnisse der Konzeption

Zunächst werden die ausgewählten Werte und anschließend die entwickelten Szenarien der ausgewählten Werte vorgestellt.

Ergebnisse Phase 1: Auswahl relevanter Werte

Fragestellung 1: Welche 6 unternehmerischen Werte sind besonders relevant und geeignet für die Ausbildung?

Hierzu wurde sich auf die 13 ausgewählten Werte der Studie, Hilfe zur Selbsthilfe, Regionale Nähe, Gemeinsamkeit, Respekt, Partnerschaft, Verantwortung, Solidarität, Fairness, Vertrauen, Sicherheit, Kompetenz, Zuverlässigkeit, Individualität, zu genossenschaftlichen Werte bezogen, sowie der weiterer Wert „Mitgliederverpflichtet“ auf Wunsch der Praktiker hin aufgenommen. Als Ergebnis konnten 6 Werte festgehalten werden.

Die Anzahl der Stimmen befindet sich in Klammern: Hilfe zur Selbsthilfe (7), Regionale Nähe (3), Gemeinsamkeit (1), Respekt (2), Partnerschaft (5), Verantwortung (6), Solidarität (3), Fairness (4), Vertrauen (6), Sicherheit (3), Kompetenz (4), Zuverlässigkeit (4), Individualität (5), Mitgliederverpflichtet (4).

Nach der Abstimmung wurden die folgenden 6 Werte zur weiteren Diskussion ausgewählt:

- Hilfe zur Selbsthilfe (7)
- Partnerschaft (5)
- Verantwortung (6)
- Vertrauen (6)
- Individualität (5)
- Mitgliederverpflichtet (4)

Ergebnisse Phase 2: Szenarien Entwurf

Fragestellung 2: Inwieweit gelingt es den Teilnehmern des Workshops bezogen auf die ausgewählten Werte authentische Szenarien aus der täglichen Praxis in den Banken zu entwickeln?

Die ausgewählten Werte wurden hinsichtlich möglicher Szenarien diskutiert. Dabei ist „intern“ als internes Szenario zu sehen: Wie wird der Wert innerhalb der Banken zwischen Mitarbeitern und Führungskräften oder bei den Mitarbeitern untereinander umgesetzt? Extern dagegen ist zu sehen als externes Szenario: Wie wird der Wert gegenüber Kunden umgesetzt?

Zur Generierung der Fallszenarien wurden drei Gruppen gebildet. Jede Gruppe enthielt einen Bankenvertreter, einen Vertreter der ABG Gruppe, einen Vertreter aus der Wissenschaft sowie entweder einen Vertreter des BVR, des GVB oder des ADG.

Gruppe 1 bestand aus einem Bankenvertreter, einem Vertreter der ABG Gruppe und des BVR und diskutierte die Werte *Hilfe zur Selbsthilfe und Partnerschaft*.

Gruppe 2 bestand aus einem Bankenvertreter, einem Vertreter der ABG Gruppe und des GVB und diskutierte die Werte *Verantwortung und Vertrauen*.

Gruppe 3 bestand aus einem Bankenvertreter, einem Vertreter der ABG Gruppe und des ADG und diskutierte die Werte *Individualität und Mitgliederverpflichtet*.

Interne Szenarien

Interne Szenarien handeln von wertebezogenen Situationen, bei denen es beispielsweise um eine Dilemmata bezogene Mitarbeiter- Führungskräfte Beziehungen ging. Der nachfolgende Überblick soll kurz die Themen der internen Szenarien widerspiegeln.

Tabelle 10 Überblick über generierte interne Szenarien zu wertebezogenen Situationen

Wert	Internes Szenario
Hilfe zur Selbsthilfe	Mitarbeiter will sich weiterentwickeln, hat aber keinen Anspruch darauf
Partnerschaft	Suche nach Lösungsmöglichkeit trotz Stellenabbau
Verantwortung	Gekündigte Mitarbeiterin möchte wieder eingestellt werden
Vertrauen	Vertrauen erzeugen trotz Führen
Individualität	Individueller Mitarbeitereinsatz trotz unterschiedlicher Stärken
Mitgliederverpflichtet	Mitarbeiter soll sich trotz anderer Interessenlage mit dem Unternehmen identifizieren

In den Gruppenarbeiten wurden interne Szenarien zu den ‚Werten Hilfe zur Selbsthilfe, Individualität, Mitgliederverpflichtet, Partnerschaft, Verantwortung und Vertrauen erstellt.

Jedes interne Szenario enthielt die Schilderung der *konkreten Situation, möglicher Verhaltensweisen/- vorgaben, Umsetzungsmöglichkeiten* und möglicherweise weiteren *Ergänzungen* aus dem Plenum. Im nächsten Beispiel zur *Verantwortung* soll die auf den Flipcharts festgehaltenen Punkte genauer veranschaulichen.

Fallszenario Verantwortung intern: Es schildert die Situation der Kündigung einer Mitarbeiterin, die sich nach der Kündigung entschließt doch nur eine Auszeit nehmen zu wollen. Die Führungskraft steht nun vor dem Dilemma, dass die Stelle der Mitarbeiterin bereits neu besetzt wurde. Eine genannte Verhaltensweise ist hier, eine individuelle Lösung zu kommunizieren und dazu ein Gespräch mit der Mitarbeiterin zu führen, ihre Situation zu erkennen und eine gemeinsame Lösung zu finden. Die Umsetzung erfolgt in einer beruflichen Auszeit für die Mitarbeiterin, sowie einer geregelten Übergangsbesetzung.

Tabelle 11 Das interne Szenario zum Wert Verantwortung

Verantwortung intern	
1. Konkrete Situation	Verantwortung für Mitarbeiter in schwierigen Situationen: MA hat gekündigt, möchte Wiedereinstellung. Dilemma: Stelle ist bereits wieder ausgeschrieben, Lösung: Wiedereinstellung nach Auszeit
2. Verhaltensweisen/-vorgaben der Akteure	Individuelle Lösung kommunizieren Gespräch führen Situation erkennen gemeinsame Lösung finden
3. Umsetzungsmöglichkeiten	Auszeit Übergangsbesetzung

Im Plenum wurde daraufhin angesprochen, wie wichtig die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist, sowie das Eingehen auf den Mitarbeiter. Gleichzeitig zeigt sich auch ein weiteres Dilemma, denn es muss auch nach der Verantwortung des Mitarbeiters gegenüber dem Unternehmen gefragt werden, welche Konsequenzen sich aus der Situation daraus ergeben.

Externe Szenarien

Externe Szenarien behandeln Situationen zwischen Mitarbeitern und Kunden. In der Gruppenarbeit konnten externe Szenarien zu den Werten *Hilfe zur Selbsthilfe*, *Individualität*, *Mitgliederverpflichtet*, *Partnerschaft*, *Verantwortung* und *Vertrauen* gezeigt werden.

Der folgende Überblick soll kurz die Themen der externen Szenarien widerspiegeln.

Tabelle 12 Überblick über generierte externe Szenarien zu wertebezogenen Situationen

Werte	Extern
Hilfe zur Selbsthilfe	Junger Erwachsener braucht Stabilität beim Berufseinstieg, trotz geringer Kreditwürdigkeit
Partnerschaft	Partnerschaftliches Verhalten, trotz wirtschaftlicher Notlage des Firmenkunden
Verantwortung	Aufträge zuerst an Region, trotz günstigerer globaler Anbieter
Vertrauen	Fairer Umgang mit Kunden/ Vertrauenskultur
Individualität	Kunden das Gefühl der Individualität geben, trotz standardisierter Services
Mitgliederverpflichtet	Wie ist der Mehrwert für Kunden darzustellen?

Auch jedes externe Szenario enthielt die Schilderung der *konkreten Situation*, *möglicher Verhaltensweisen/- vorgaben*, *Umsetzungsmöglichkeiten* und möglicherweise weiteren *Ergänzungen* aus dem Plenum. Folgendes Beispiel zu *Vertrauen* extern soll die auf den Flipcharts festgehaltenen Punkte veranschaulichen.

Fallszenario Vertrauen extern: Es schildert zunächst die konkrete Situation einer vertrauensvollen Beratungssituation, als Verhaltensweise wird hier der faire Umgang mit dem Kunden genannt. Wenn Ziele und Wünsche des Kunden in den Vordergrund stellen, kann es zum gemeinsamen Erfolg kommen. Wichtig ist dabei die Transparenz über Angebot auch wenn dies zu einem Dilemma seitens der Rentabilität für die Bank führen kann. Die Umsetzung erfolgt durch das Eingehen auf Ziele und Wünsche des Kunden, das Finden einer individuelle Lösung und eine adäquate Bepreisung.

Tabelle 13 Das externe Szenario zum Wert Vertrauen

Vertrauen extern	
1. Konkrete Situation	Vertrauensvolle Beratungssituation
2. Verhaltensweisen/ -vorgaben der Akteure	Fairer Umgang mit dem Kunden → gemeinsamer Erfolg Ziele und Wünsche des Kunden in den Vordergrund stellen Transparenz über Angebot
3. Umsetzungsmöglichkeiten	Eingehen auf Ziele und Wünsche des Kunden Individuelle Lösung Adäquate Bepreisung

Hier erfolgten schließlich noch einige Ergänzungen aus dem Plenum, die vor allem wichtige Aspekte des Vertrauens auf seitens der Mitarbeiter und Führungsebene ansprechen. Um Vertrauen auch bei den Mitarbeitern zu schaffen, muss man dem Mitarbeiter vertrauen zu können, dass er seinen Beitrag zum Geschäftserfolg beiträgt, ein geeignetes Ziele-/ Gesprächs- und Ergebniscontrolling, die Einstellung gegenüber einem Mitarbeiter, aber auch die Konsequenz Kultur, sollte es zu einem Vertrauensmissbrauch kommen.

9.5 Ergebnisse und Diskussion der Konzeption

Im Workshop wurden Szenarien unter Einbeziehung von Praktikern entwickelt, die als Grundlage für die Realisierung gelten können. Bei der Förderung von Werten in einem expliziten Lernprozess, müssen weiterhin Methoden und Materialien so gestaltet sein, dass eine vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Werten geboten werden. Es hat sich gezeigt, dass bei der Besprechung im Plenum nicht immer zwischen externen und internen Szenarien abgegrenzt werden kann, da oftmals Konsequenzen von einem Szenario zum anderen gezogen werden können. Die Fallszenarien können somit als Ausgangspunkt genommen werden. Exemplarisch an den beiden hier vorgestellten Szenarien, soll im nächsten Kapitel darauf eingegangen werden, wie mithilfe von Trainern des Weiterbildungsinstitutes Fälle entstehen, deren Basis diese Szenarien sind. Diese sollen jedoch noch weiter elaboriert werden, um einen bestmöglichen Einsatz der Fälle in Seminaren der genossenschaftlichen Weiterbildung zu ermöglichen.

Der dargestellte Umsetzungsworkshop zur Konzeption wertebasierter Fallszenarien mit Unternehmensvertreter bestand aus zwei Schritten, erstens der Auswahl relevanter Werte, sowie zweitens der Konkretisierung der ausgewählten Werte in Fallszenarien während einer moderierten Gruppenarbeit. Die Werte *Hilfe zur*

Selbsthilfe, Partnerschaft, Verantwortung, Vertrauen, Individualität und *Mitgliederverpflichtet* wurden von Praktikern ausgewählt, um anschließend für jeden Wert ein internes Szenario, sowie ein externes Szenario zu erstellen. Das Vorgehen im Workshop kann als sehr positiv bewertet werden.

Die Einbeziehung von Praktikern ist ein wichtiger Schritt bei der Fallentwicklung, da sie authentische Fälle schildern können. Fallstudien sind typisch für das Lernen in der Wirtschaft (Dorsch und Jandl 2003), denn gerade Fälle stellen gute Anknüpfungspunkte dar, auch für Personen die sich durch die Fallbeschreibung in die Situation einfühlen können oder Erfahrungen aus der eigenen alltäglichen Praxis übertragen können (Ferrel et al., 2012). Deshalb ist die Entwicklung von Fälle sehr realitätsnah und allgemein verständlich, sodass sich Personen gut hineinversetzen können. Um Situationen zur Förderung von Werten gerecht zu werden, ist die Arbeit an Fällen mit der Konfrontation und Auseinandersetzung anhand von Dilemma-Situationen hilfreich (Lempert, 2004).

Der nächste Schritt im Implementationsprozess von Wertebildungsmaßnahmen umfasst die Realisierung.

KAPITEL 10 REALISIERUNG: ENTWICKLUNG VON FÄLLEN MIT DILEMMATA ZUR WERTEBILDUNG

Bei der Entwicklung der Fallbeispiele ist zu beachten, dass die Anknüpfungspunkte zu Arbeitssituationen des Bankenalltags erhalten bleiben. Ausgehend von dieser Bestimmung einer gemeinsamen Basis an Fallszenarien und somit der begrifflichen Einordnung und Abgrenzung zu Werten, wird nun der nächste Schritt abschließend behandelt: Ausarbeitung und Erprobung authentischer Fälle als arbeitsbezogene Maßnahme. Hier sollen die Trainer des Weiterbildungsinstitutes bei der Konzeption der Fälle, eingebunden werden. Die geeignete didaktische Aufbereitung der Fallszenarien erfolgt durch Bezug zu den entwickelten Szenarien aus dem Umsetzungsworkshop.

Die Fallstudienmethode, wie bereits in den vorherigen Kapiteln ausgeführt wurde, sind zu einem festen Bestandteil der wirtschaftswissenschaftlichen und kaufmännischen Ausbildung geworden (Ferrell et al, 2012; Bertelsmann Stiftung 2008; Maring, 2011; Schmidt, 2009; Ellet, 2008; Dorsch & Jandl, 2003). Fallstudien bilden seit langer Zeit einen festen Bestandteil der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung an Hochschulen, sowie in der Managementschulung (Maring, 2011; Ferrel et al., 2012). Die Lösung wird dabei in der Regel offen gelassen, die Lernenden sollen selbst reflektieren und Lösungen erarbeiten. Auch gibt es Fallstudien, welche die Lösung mitliefern und die Lernenden zur Diskussion darüber und zur Suche nach Alternativen ermuntern sollen. Gerade bei Werten, die oft konkurrieren können, kann ein Umgehen mit diesen Wertekonflikten durch die Arbeit an Fällen mit eingebauten Dilemmasituationen geübt werden.

10.1. Ziele der Realisierung: Entwicklung von Fällen mit Dilemmata zur Wertebildung

Das Ziel des vorliegenden Schrittes ist die Entwicklung authentischer Fälle als Wertebildungsmaßnahme mithilfe von Trainern, um die Fälle zu genossenschaftlichen Werten in die Praxis zu bringen. Dieser Schritt stellt die Integration von Werten als arbeitsbezogene Maßnahme dar, da die entwickelten Fälle integriert in bestehenden Seminaren von den Trainern gefördert werden (Sonntag & Stegmeier, 2007). Dazu werden die Fallszenarien herangezogen und zusammen mit den Trainern ausgearbeitete Fälle entwickelt und elaboriert.

Von besonderem Interesse ist, wie stark sich die Werte an den Inhalten der sonstigen Kurse der Trainer und den Wünschen der Teilnehmern orientierten und was Anbieter und Trainer unternommen haben, um die Werte in den Seminaren zu fördern. Da die Fälle zu Werten in die bereits bestehende Seminare integriert werden, müssen die Trainer auch dahingehend einbezogen werden.

10.2 Fragestellungen der Realisierung

Es stellt sich die Frage, wie die elaborierten Fälle mit den Trainern in Seminaren integrieren können. Bezugnehmend auf die Wertebildung stellt sich deshalb die Frage:

Inwieweit gelingt es Fallbeispiele zu Werten in die Seminare zu integrieren?

Dazu muss geklärt werden, ob ein bestimmter Fall möglicherweise auch inhaltlich zu den eigentlichen Seminarinhalten und auch in den zeitlichen Rahmen des Seminares passt.

10.3 Methode der Realisierung

Um ein erstes Beispiel zu entwickeln wurde zunächst mit einem Bankenvorstand nach dem Workshop ein vertiefendes Interview durchgeführt, um die Fallszenarien des Workshops genauer zu beleuchten und eine Vorlage für den Aufbau weiterer Fälle zu erarbeiten. Diese Vorlage wird im Folgenden als erster Beispielfall dargestellt. Dieser erste Fall „Verantwortung intern“ ist die Basis für die Weiterentwicklung der anderen Werte zu authentischen Fällen mithilfe von Trainern. Anhand dieses Beispielfalles wurde eine Fallstruktur konstruiert, die für die weitere Erarbeitung von Fällen als Modell dient.

Eine Auswahl von 5 Trainer erklärte sich bereit, Fallbeispiele mit Werten in ihren Seminaren einzusetzen. Diese Trainer sollen eine Multiplikatoren bzw. Vorreiterrolle einnehmen. Die Fälle werden anhand der Szenarien aus dem Workshop und des Beispielfalles „Verantwortung intern“ erörtert. Zudem wird mit den Trainern geklärt, wo im Seminar die Fälle eingebaut werden sollen und wie eine Umsetzungsaufgabe in der Praxis aussehen kann.

10.4 Entwicklung der Fälle mit Dilemmata zur Wertebildung

Zur Entwicklung der Fälle wurde zunächst ein erster Beispielfall entwickelt, der den grundsätzlichen Aufbau für die weiteren Fälle darstellt. Danach wurden weitere Fälle entwickelt.

Entwicklung eines ersten Beispielfalls

Der entwickelte Beispielfall zum genossenschaftlichen Wert „Verantwortung“ entstand aus der Praxis einer Volks- und Raiffeisenbank. Der Wert Verantwortung ist, wie in den theoretischen Ausführungen bereits genannt, nicht nur ein wichtiger genossenschaftlicher Wert. Er wird von vielen Firmen in Ihren Leitbildern und Codizes genannt. Werte wie *Verantwortung* erfahren in der öffentlichen Diskussion eine Renaissance, wie auch die Führungskräftebefragung der Wertekommission zeigte (Bucksteeg & Hattendorf, 2012). Verantwortung wird auch wichtig, wenn es um die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen geht, im Sinne des CSR und CC.

Wie sich in den theoretischen Ausführungen gezeigt hat, ist es vorteilhaft Werte anhand ihres konkreten Inhalts, anhand eines Sachverhalts, einem Szenario oder einer realen Situation zu vermitteln, erst dann werden sie schlüssig und reflektierbar für den Einzelnen.

Der grundsätzliche Fallaufbau, angelehnt an die theoretischen Ausführungen zu Fallarbeit und Dilemmata von Kohlberg (1995), Lind (2011) und Pfeifer (2009) war auch für die weiteren zu entwickelnden Fälle wie folgt:

- *Einführung durch eine Ausgangsbasis*: Schilderung des Wertes auf allgemeiner Basis
- Darstellung der Problemsituation und Kontextbedingungen: Was führte zur wertebezogenen Situation?
- *Darbietung eines Dilemma*: Welcher Konflikt im Zusammenhang mit dem gewählten Wert entstand?
- *Stellen von Reflexionsaufgaben*: Diskussionsfragen, in der Regel nach Möglichkeiten des Umgangs mit dem Dilemma, unter Bezug zum angesprochenen Wert.
- Weitere Entwicklung des Falles: Darstellung wie die Situation in Wirklichkeit behandelt wurde, optional mit weiteren Reflexionsaufgaben.

Der Beispielfall, der mit einem Vorstand entwickelt wurde, beinhaltet das Dilemma einer Kündigung. Aus persönlichen Problemen kündigte eine sehr zuverlässige Mitarbeiterin, von der bekannt war, dass sie seit längerem familiäre und gesundheitliche Probleme hatte. Die Stelle wird vom Vorstand neu ausgeschrieben. Mehrere interne Mitarbeiter bewerben sich auf diese Stelle und die Stelle wird neu besetzt. Die gekündigte Mitarbeiterin wendet sich jedoch nochmals an den Vorstand mit der Anfrage, anstelle der Kündigung eine Auszeit nehmen zu können. Hier zeigt sich das Dilemma: Wie soll sich der Vorstand in dieser Situation verhalten?

Folgender Fall wurde als erster Beispielfall vorgelegt:

Der Wert Verantwortung

Die Ausgangssituation

Die VR Bank Werthofen zeichnet sich durch eine Personalpolitik aus, die Beruf, Familie, sowie ehrenamtliches Engagement unterstützt und individuelle Potentiale gezielt fördert. Sie gilt als attraktiver Arbeitgeber in der Region mit hervorragenden Aufstiegsperspektiven. Zwischen den Mitarbeitern und Führungskräften der Bank herrscht ein gutes Arbeitsklima. Den gut 50 Mitarbeitern wird von Anfang an ein hohes Maß an Selbstständigkeit mit verantwortungsvollen Aufgaben zugestanden. Bei einer Größenordnung von 50 Mitarbeitern kennt man sich persönlich, teilweise die Familien und Familienverhältnisse. Es ist üblich Lösungen zu finden, die für die Mitarbeiter passen. Es herrscht sehr wenig Fluktuation, die Mitarbeiter arbeiten gerne in ihrer Bank und in ihrer Region.

Das Problem

Eine Mitarbeiterin, die als zuverlässig und beliebt bei Kollegen und Vorgesetzten gilt, kündigte überraschend im November ihren unbefristeten Arbeitsvertrag zum Ende des Jahres. Die Mitarbeiterin hat seit 10 Jahren in der VR Bank Werthofen gearbeitet und wurde auch immer als zuverlässig eingestuft. Es war allgemein bekannt, dass die Mitarbeiterin einige akute Belastungssituationen und gesundheitliche Probleme hatte und kam ihr deshalb immer entgegen. Die alleinerziehende Mutter hatte sicherlich eine schwierige private Situation durch Scheidung und mehreren Trennungen. Dazu kamen gesundheitliche Probleme mit dem Rücken.

Die Mitarbeiterin versicherte dem Vorstand bei ihrer überraschenden Kündigung, dass diese nichts mit der Firma zu tun habe und dass sie keine neue Arbeitsstelle suchen möchte, aber dass sie ihre Tätigkeit nicht mehr erfüllen könne.

Nach einer Woche des Überdenkens ihrer Entscheidung kam die Mitarbeiterin jedoch zum Vorstand mit der Anfrage, ob es möglich wäre, die Kündigung zurückzunehmen und stattdessen eine Auszeit in Form eines unbezahlten Urlaubs zu nehmen. Der Vorstand entschied sich, die Kündigung anzunehmen. Nachdem die Stelle wieder sehr schnell besetzt werden musste, veröffentlichte man eine interne Stellenausschreibung, auf welche sich ebenso schnell einige Personen bewarben.

Nun stand der Vorstand vor dem Dilemma, dass man sich einerseits der langjährigen Mitarbeiterin verpflichtet fühlte, andererseits hatte man bereits Gespräche mit internen Bewerbern geführt und ihnen Aussicht auf eine feste unbefristete Stelle gestellt.

Aufgaben

1a. Wie bewerten Sie das Verhalten der Mitarbeiterin?

1b. Wie bewerten Sie das Verhalten des Vorstands?

2. Erläutern Sie, inwiefern genossenschaftliche Werte berührt werden.

3a. Wie würde aus Ihrer Sicht ein werteorientiertes Vorgehen und eine werteorientierte Entscheidung in dem entstandenen Dilemma aussehen?

3b. Wie würde aus ihrer Sicht ein nicht werteorientiertes Vorgehen und eine nicht werteorientierte Entscheidung in dem entstandenen Dilemma aussehen?

Beziehen Sie in ihre Antwort insbesondere den Wert „Verantwortung“ mit ein.

Haben Sie nicht den Anspruch, eine perfekte Lösung zu finden, sondern reflektieren Sie die beschriebene Situation anhand der Fragen.

Wie wurde in dieser Situation verfahren?

Der Vorstand ist im vorliegenden Fall wie folgt vorgegangen.

Die Kündigung wurde aufrecht erhalten. Der Mitarbeiterin wurde zugesagt, dass am Ende des neuen Jahres mit ihr ein Gespräch über das weitere Vorgehen geführt werden wird. Wenn die Mitarbeiterin ihre privaten und gesundheitlichen Probleme überwunden hat und in der Lage ist ihre bisherige Position wieder auszuüben wie vorher, dann besteht die Hoffnung, dass sie dort wieder beschäftigt werden kann. Ihr würde dann ermöglicht werden, die Stelle Anfang des darauffolgenden Jahres wieder anzunehmen.

Der Vorstand bedauerte, nicht früher auf die persönlichen Probleme einer zuverlässigen und loyalen Mitarbeiterin eingegangen zu sein, um im Vorfeld eine

Kündigung zu verhindern.

Die Stelle wurde nun mit einer Mitarbeiterin besetzt, die gerade ihre Ausbildung als Bankkauffrau beendet hatte und für die keine freie Stelle vorhanden gewesen wäre. Durch die vorliegende Situation war es möglich, ihr einen unbefristeten Arbeitsvertrag zu geben und sie zunächst ein Jahr auf dieser Stelle zu halten.

Zusatzaufgabe

Wie bewerten Sie das beschriebene Vorgehen im Vergleich zu der von Ihnen erarbeiteten Falllösung?

Entwicklung weiterer Fälle

Die Trainer wurden schließlich nach Erstellung dieses ersten Falls zur Integration von Fällen befragt. Dabei war es wichtig, dass die Fälle auch in den Seminarablauf der ausgewählten Seminare passten und sich das Thema Werte im Seminar wieder aufgreifen ließ. Es wurden 6 Seminare dazu ausgewählt. Diese stammten einmal aus dem Bereich Firmenkundenbank und zweimal aus dem Management Bereich. Zwei Seminare gehören zum Entwicklungsweg der Service Beratung. Die Auswahl geeigneter Fachseminare wird durch die Leitung der Ausbildungswege von der genossenschaftlichen Weiterbildung vorgenommen, welche auch die Trainer für die Fallarbeit auswählte.

Einen ersten Überblick erhielten die Trainer durch Zusendung des genannten ersten Beispielsfalls „Verantwortung intern“. Die Trainer wurden zu Verständlichkeit des Falls befragt sowie, ob sie Anregungen zu Struktur, Inhalt und Themen hätten. Zudem konnten sie Überlegungen anstellen, ob und an welcher Stelle ein solcher Fall in ein Seminar integriert werden könnte. (s. Anhang E)

Da der Fall nur zur Demonstration diene, wurde im nächsten Schritt mit den Trainer vereinbart, eigene Fälle passend für ein von ihnen gewähltes Seminar zu erstellen. Bei der Entwicklung weiterer Fälle wurde sich insbesondere auf die Schritte der Fallbearbeitung bei der Dilemma Diskussion von Pfeifer (2009) bezogen.

Dabei ist es wichtig, dass nicht vorschnelle Schlüsse bei der Dilemma Diskussion gezogen werden, wie es auch Pfeifer (2009) fordert. Grundlegende Aspekte sollte die Falldiskussion um ein Dilemma beinhalten, wie Abbildung 27 exemplarisch zeigen soll.

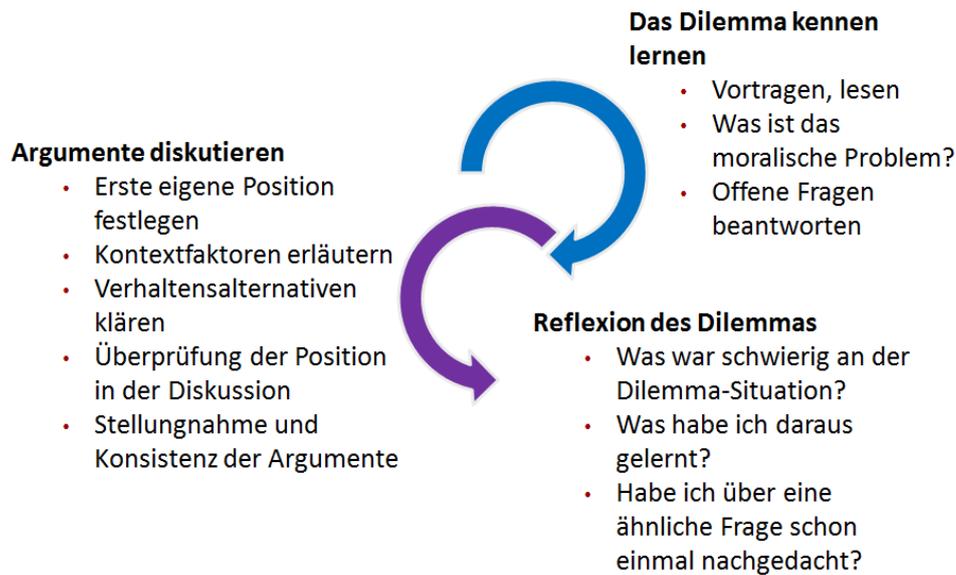


Abbildung 27 Grundlegendes Vorgehen zur Dilemma Diskussion (eigene Darstellung angelehnt an Pfeifer, 2009)

Neben diesem grundlegenden Verständnis zur Dilemma Diskussion erhielten die Trainer einen Überblick über die im Workshop ausgewählten Werte. Daraufhin wurden offene Interviews mit den Trainern geführt, in welchen die Werte aus Sicht der Trainer konkretisiert und weitere Ideen zur Entwicklung der Fälle genannt wurden. Zudem wurde geklärt, welcher Wert in das Seminar passen könnte. Daraufhin wurden die Fälle ausgearbeitet und nach mehreren Überarbeitungsschleifen mit den Trainern in geeignete Seminare integriert. Die Trainer konnten nach Erarbeitung der Fälle diese nun in ihren Seminaren einsetzen, idealerweise passend zum Inhaltsgebiet des Seminars.

Erste Berichte verweisen auf eine gelungene Umsetzung. Ein erster Piloteinsatz wurde evaluiert. Im Rahmen des Einsatzes wird nun analysiert, inwieweit die Fälle im Rahmen der gewählten Seminare einsetzbar waren. Es handelt sich hierbei um eine rückwirkende Reflexion des Einsatzes der Fälle, der während des letzten ½ Jahres abgelaufen ist und im nächsten Abschnitt dargestellt wird.

Evaluation des Piloteinsatzes von Fällen mit Dilemmata zur Wertebildung

Im Rahmen der Abschlussuntersuchung wird analysiert, ob die ersten entwickelten Fälle von den Trainern im Rahmen ihrer Seminare im Hinblick auf genossenschaftliche Werte einsetzbar sind. Im Mittelpunkt der Evaluation steht die Diskussion der Fälle (s. Kapitel 4).

Im Hinblick auf den Einsatz der Fälle stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund:

- Konnte der entwickelte Fall zum genossenschaftlichen Wert im Rahmen des Seminars eingesetzt werden?
- Wie oft konnte der Fall eingesetzt werden?
- Wie wurde der Fall eingesetzt?
- Gab es Schwierigkeiten beim Einsatz des Falles?
- Waren die Teilnehmer in der Lage eine eigene Position zu beziehen?

Interessant war zum Einen, ob der jeweilige Fall eingesetzt wurde oder nicht. Hierbei interessierte zum Anderen auch, ob es zum mehrmaligen Einsatz des Falles kam.

Im Hinblick auf den Einsatz aus Sicht der Trainer wurde erhoben, inwieweit der Fall eingesetzt wurde. Dazu konnten einzelne Schritte angekreuzt werden. Dabei wurde sich insbesondere auf die Schritte der Fallbearbeitung bei der Dilemma Diskussion von Pfeifer (2009) bezogen. Des Weiteren konnten die Trainer auch Angaben machen, ob es Schwierigkeiten beim Einsatz des Falles gab und ob es möglicherweise noch weitere Einsatzmöglichkeiten gab. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden jeweils im Nachhinein zusammengefasst. Statistische Auswertungen, die über dies hinausgehen, wurden aufgrund der kleinen Stichprobe nicht durchgeführt.

Instrument und Durchführung

Zur Befragung der Realisierung der Fälle wurde ein online Fragebogen eingesetzt. Dazu wurde den Trainern ein Fragebogen per Email zugesandt, in welchem Sie den Einsatz des Ihnen zugewiesenen Falls schildern konnten. Da der Fragebogen eruiert, inwieweit aus der Sicht der Trainer der wesentliche Einsatz der Fälle im Rahmen ihres Seminars verwirklicht werden konnte, sollte jeder Befragte zu jeder Frage seine persönliche Einschätzung abgeben.

An der Abschlussbefragung nahmen 4 Trainer, die bei der Realisierung der Fälle mitgewirkt hatten, teil. Im Rahmen der Teilnehmerbefragung erhielten die Trainer einen Online Fragebogen mit überwiegend offenen Fragen zur Einschätzung des Einsatzes.

Ergebnisse

Im Hinblick auf den Einsatz der Fälle sollen die Einschätzungen durch die Trainer nachfolgend kurz vorgestellt werden. Von den 4 Rückmeldungen, konnte einmal der Fall bisher nicht eingesetzt werden. Ein Trainer setzte 2 Fälle ein. Die Fälle wurden zwischen ein und 8mal eingesetzt.

Das Vorgehen bei der Bearbeitung der Fälle im Rahmen des Seminars ist dabei unterschiedlich. Ein Fall wird im Lehrgespräch besprochen und anschließend ist er der Eingangsfall für ein Kundengespräch mit Einzelfeedback. Zwei weitere Fälle werden in Gruppenarbeit bearbeitet. Ein Trainer machte dazu genauere Angaben: 25 Minuten Gruppenarbeit und anschließend präsentieren die Teilnehmer ihre Ergebnisse vor der Gruppe. Ein Fall wurde nach dem Seminar als eine Art Hausaufgabe bearbeitet. Es zeigte sich also ein sehr heterogener Umgang bei der didaktischen Gestaltung.

Es werden keine Schwierigkeiten beim Einsatz des Falles berichtet. Einzig bei einem Fall wurde der zeitintensive benötigte Input durch den Trainer bemängelt.

Weiterhin wurde von einem Trainer gesagt, dass Schwierigkeiten seitens der Teilnehmer nicht global festzumachen sind, da von Seminar zu Seminar unterschiedliche Fragen auftauchen. Welche Fragen konkret auftauchen kann leider im Nachgang nicht mehr nachvollzogen werden. Fragen werden aber konkret im Seminar geklärt. Ein weiterer Trainer gab an, dass Schwierigkeiten bei der Anmoderation der Gruppenarbeit von den Trainern ausgeräumt werden.

Weiterhin konnten Angaben in Bezug auf die Fallbearbeitung bei der Dilemma Diskussion nach Pfeifer (2009) von den Trainern gemacht werden: 3 Trainer überprüfen, ob die Lernenden die Umstände (Rahmenbedingungen des Falls) erfasst haben., 2 überprüfen ob die Lernenden das Problem erkannt haben, 2 moderieren einen Dialog zum Fall zwischen den Teilnehmern, 2 organisieren eine Kleingruppenarbeit, 2 führen eine Nachbesprechung zum Fall. Jedoch hält keiner die einzelnen Position und Begründungen fest (z.B. auf einem Flipchart).

Die Trainer bejahten, dass die Teilnehmer in der Lage waren zum Fall Stellung zu nehmen und eine eigene Position zu beziehen. So haben laut einem Trainer die Teilnehmer im Rollenspiel (Kundengespräch) den Fall weitergeführt oder auch, wie ein weiterer betont, im Rahmen der Gruppenarbeitspräsentation. Zudem gab ein Trainer an, wenn entsprechend zusätzliche Information gegeben wurden, konnte von den Teilnehmern eine eigene Position bezogen werden. Weiterhin wurde von 2 Trainern angemerkt, dass die Teilnehmer anhand der Fälle Parallelen zum Alltag ziehen konnten.

Diskussion zur Evaluation zum Piloteinsatz von Fällen mit Dilemmata zur Wertebildung

Die zentralen Ergebnisse der Abschlussuntersuchung werden nun zusammenfassend dargestellt und interpretiert.

Die Fälle wurden durch Trainer in ihren Seminaren eingesetzt, idealerweise passend zum Inhaltsgebiet des Seminars. Dabei ist das Vorgehen bei der Bearbeitung der Fälle im Rahmen des Seminars didaktisch unterschiedlich gestaltet. So setzen einige den Fall als Hausaufgabe andere im Seminar als Gruppenarbeit ein. Wichtig ist jedoch, dass die Fälle diskutiert wurden, ob nun als Eingangsfall für ein Kundengespräch oder in Gruppenarbeit. Der wichtige Faktor bei der Arbeit mit Fallstudien wird hier deutlich, nämlich dass Lebens- und berufsbedeutsame Probleme und Fragen den Lernenden zur aktiven Lösung herausfordern. Eine reine Diskussion über abstrakte Werte oder das Aufzählen derselben, reicht nicht aus (Zumbach, Haider & Mandl, 2008). Auch die Konkretisierung der Begriffe ist nur ein Anfang. Entscheidend sind am Ende allein die Handlungen und Reflexionsprozesse. Zusätzlich ist die Bereitschaft aller Akteure entscheidend (Beck & Vochezer, 2006), d.h. der Trainer und der Teilnehmer. Nur mit der Bereitschaft von Mitarbeiter/innen und Führungskräften, sich auch tatsächlich in Diskussionen um Werte einzubringen, können die hohen Erwartungen an Unternehmenswerte erreicht werden.

Weitgehende Forschung in diesem Bereich ist unbedingt notwendig, um auf der einen Seite die tatsächliche Umsetzung auch wissenschaftlich zu validieren. Dazu zählt auch die Teilnehmer zu befragen, wie sie mit den Fällen zurecht kamen. Auf der anderen Seite geht es vor allem auch darum, weitere anwendungsorientierte Strategien für die Entwicklung von Konzepten zur Werteförderung entwickeln zu können, die eine fundierte wissenschaftliche Grundlage vorweisen können. Dabei können die bisherigen Erkenntnisse als Basis für die nächsten Schritte dienen. Die vorgestellte evaluierte Realisierungsphase als Pilotstudie gesehen werden um weitere Fälle als Wertebildungsmaßnahmen im Unternehmen zu entwickeln.

KAPITEL 11 GESAMTZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Problem der Wertebildung in Unternehmen und der Implementation von Wertbildungsmaßnahmen auseinander. Auf der Basis theoretischer Ansätze zu Werten und Werten spezifisch im Kontext von Unternehmen werden Maßnahmen zur Wertebildung im Unternehmen aufgezeigt. Ziel der vorliegenden Studie ist insbesondere die Implementation von spezifischen Wertbildungsmaßnahmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung in einem Unternehmen des Finanzsektors. Im Rahmen der Studie wurde ein Implementationsmodell entwickelt, das *Bedarfsermittlung*, *Konzeption* und *Realisierung* von Wertbildungsmaßnahmen im Unternehmen umfasst. Darüber hinaus wurden Probleme bei der Implementation herausgearbeitet.

11.1 Zusammenfassung

Der theoretische Teil der Arbeit befasst sich zuerst mit **Grundannahmen zu Werten**. Dabei geht es um die Klassifizierung, Merkmale und Funktionen von Werten. Zudem wird der Wertebegriff nach Inhalts- und Handlungsaspekt abgegrenzt (z.B. Kluckhohn 1951, Gudjons 2008, Stein 2008; Oerter, 2007) und philosophische, ökonomische, soziologische, psychologische und pädagogische Positionen zu Werten vorgestellt (z.B. Inglehart, 1977, Klages, 1984), um eine eigene Position für die vorliegende Arbeit zu bestimmen. Werte stellen demnach im Rahmen dieser Arbeit nichts Absolutes dar, sondern benötigen einen Bezug zu einem Kontext und werden als Auffassungen von persönlich wie gesellschaftlich Wünschenswertem im Sinne Kluckhohns (1951) gesehen.

Daran anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit **Werten im Unternehmen**. Unter Einbezug praktischer Ansätze der Unternehmensethik wird das Verhältnis von Ethik und Wirtschaft betrachtet (z.B. Wieland 2007; Steinmann & Löhr, 1994). Anhand verschiedener Modelle der Unternehmenskultur (Sackmann 2004; Schein, 2010; Hofstede et al., 2012) wird die Schlüsselfunktion von Werten im Unternehmen veranschaulicht. Des Weiteren werden neben gesellschaftskulturellen, unternehmenskulturellen und personellen Einflussfaktoren auf Werte im Unternehmen (Brodbeck, 2006; Frey und Graupmann, 2011) auch die Problematik der Festlegung von Werten im Unternehmen (Frey et al., 2002) und das Management von Werten im Unternehmen (Wieland, 2004) diskutiert.

Auf der Grundlage der Ausführungen zu Werten im Unternehmen erfolgt die Auseinandersetzung mit **Wertebildung im Unternehmen**. Zunächst werden allgemeine Annahmen zu Wertebildung (Nunner-Winkler 2007; Standop, 2005) und des arbeitsorientierten Lernens (Sonntag & Stegmaier, 2007) erläutert sowie auf verschiedene Maßnahmen der Wertebildung eingegangen. Zwei Maßnahmen der Wertebildung im Unternehmen stehen im Fokus: Die normativ-organisationalen Maßnahmen, bei denen sich die Umsetzung von Werten auf Normen bezieht, wie Leitbilder oder Kodizes (Ganz & Graf, 2006; Auer-Rizzi, et al. 2007). Darüber hinaus sind für diese Arbeit Wertebildungsmaßnahmen im Kontext arbeitsorientierten Lernens zentral (Sonntag & Stegmaier, 2007; Dehnbostel, 2007). Im Mittelpunkt steht die Arbeit an Fällen (Maring, 2011; Zumbach, Haider & Mandl, 2008), angereichert mit praxisnahen Dilemmata Situationen (Oser, 2001; Pfeifer, 2009; Lind, 2011).

Um Wertebildung im Unternehmen zu integrieren, werden anschließend theoretische Aspekte zur **Implementation** (Fixsen et al., 2005; Durlak & Dupre, 2008; Meyers, Durlak, & Wandersman, 2012; Petermann, 2014) einbezogen. Die Entwicklung eines **Implementationsmodells für die Wertebildung im Unternehmen** leistet einen wichtigen Beitrag zur unternehmerischen Wertebildung. Im Kontext der Implementation einer Wertebildungsmaßnahme, orientiert am Implementationsmodell nach Winkler & Mandl (2004) und entsprechend angepasst an die spezifischen Anforderungen des Unternehmens (Beelmann & Karin, 2014), stellt die vorliegende Arbeit die *Bedarfsermittlung, Konzeption und Realisierung* dar. Die Implementationsstudie zur Wertebildung im Unternehmen wurde im Rahmen der Weiterbildung der bayrischen Genossenschaftsbanken durchgeführt.

Die *Bedarfsermittlung* erfolgte mit einem Fragebogen (n= 692) in 16 Banken sowie mit Interviews (n= 16). Erhoben wurde, wie Mitarbeiter und Führungskräfte die Werte in ihrem Unternehmen wahrnehmen und bewerten. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie verweisen darauf, dass der Stellenwert und die Umsetzung von Werten von Führungskräften und Mitarbeitern hoch eingeschätzt wurden. Diese positive Einschätzung wurde kritisch hinterfragt. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Befragten kaum Bezug zum Werteaspekt in den bisherigen Seminaren der genossenschaftlichen Weiterbildung herstellen konnten. Vor allem in den Interviews konnten praxisbezogene Beispiele und Handlungsempfehlungen zu Werten in der Weiterbildung wenig artikuliert werden. Eine stärkere Anregung zur Konkretisierung und zur Reflexion von Werten durch Mitarbeiter und Führungskräfte erschien vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Bedarfsermittlung notwendig.

Im Rahmen der *Konzeption* entwickelten Unternehmensvertreter und Experten in einem Workshop Fallszenarien, basierend auf den Ergebnissen der Bedarfsermittlung. Für die Fallszenarien wurden authentische Erfahrungen mit Werten einbezogen.

Die *Realisierung* umfasste die Ausarbeitung der Fallszenarien zu authentischen Fallbeispielen mit Dilemmata zum Einsatz in den Seminaren der genossenschaftlichen Weiterbildung. Zusammen mit Trainern des ansässigen Weiterbildungsinstitutes des Unternehmens erfolgten die Ausarbeitung und die Erprobung der Fälle in Seminaren. Erste Ergebnisse verwiesen auf unterschiedliche Einsatzszenarien der Fälle.

11.2 Theoretische Erkenntnisse

Der folgende Abschnitt umfasst Erkenntnisse zu theoretischen Aspekten zu Werten sowie zu Werten im Unternehmen. Darüber hinaus werden Erkenntnisse zur Wertebildung im Unternehmen erläutert.

Theoretische Aspekte zu Werten

Im Rahmen der Arbeit wurde versucht, theoretische Grundannahmen zu Werten aufzuzeigen. Herausgearbeitet wurde, dass trotz der Komplexität von Werten in verschiedenen Positionen dennoch Konsens darüber besteht, dass Werte weitgehend das moralische Grundgerüst unserer Gesellschaft bilden (Essl, 2011; Gollan & Witte, 2012) und Orientierung geben (von Groddeck, 2011; von Rosenstiel, 2007). Werte ermöglichen die Unterscheidung dessen, was richtig oder falsch, was erstrebenswert oder zu unterlassen ist (Lösel & Ott, 2010; Boysen, 2009; Gudjons, 2006).

Der in dieser Arbeit verwendete Wertebegriff zeigte, dass Werte einen Bezug zu einem Sachverhalt bzw. Kontext benötigen (Oerter, 2007; Kluckhohn, 1951; Standop, 2005; Frey, Frey, Peus & Osswald, 2008). Träger von Werten können sowohl Individuen als auch soziale Systeme, wie Unternehmen, sein (Frey & Graupmann, 2011).

Die Darstellungen der Positionen zu Werten in Philosophie, Ökonomie, Soziologie, Psychologie und Pädagogik zeigten sehr heterogene Vorstellungen zu Werten. Diese Positionen ermöglichen jedoch eine differenzierte Sicht auf Werte und artikulieren wichtige Aspekte, die auch für Werte und Wertebildung im Unternehmen relevant sind. Die herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten zu den

Grundannahmen zu Werten bildeten die Basis der Auseinandersetzung mit Werten im Unternehmen.

Werte im Unternehmen

Im Kapitel zu Werten im Unternehmen wurde ein Überblick gegeben, wie Werte im Unternehmenskontext Beachtung finden (Homann, 2008; Kunze, 2008; Götzelmann, 2010; Homann, 2008; Cowton & Haase, 2008).

Herausgearbeitet wurde, dass Werte trotz ihrer Komplexität und der vielfältigen Einflussfaktoren im Unternehmenskontext als Basis der Unternehmenskultur (Sackmann, 2002; von Rosenstiel, 2009; Six & Felfe, 2004; Blazejewski, 2007; Schein, 2011) anzusehen sind. Dabei wurde deutlich, dass es oft darum geht, welche Diskrepanz zwischen Werten und unternehmerischem Wettbewerb besteht.

Weiterhin zeigte die Arbeit in Auseinandersetzung mit der Thematik der Unternehmensethik, dass Werte häufig in Form von Strategien oder Zielen im Unternehmen festgehalten und festgelegt werden (Frey et al., 2002; Wieland 2007; Steinmann & Löhr, 1994). Entscheidend ist jedoch, ob hinter diesen Werten auch konkrete Handlungsempfehlungen stehen.

In Bezug auf die Unternehmenswerte müssen Bedingungen und Voraussetzungen im Unternehmen vorhanden sein, damit Werte nicht nur kodifiziert und kommuniziert (Wieland, 2004), sondern auch umgesetzt werden (von Rosenstiel & Woschée; 2002). Die differenzierte theoretische Betrachtung zu Werten im Unternehmen bildete die Grundlage, um Möglichkeiten zur Wertebildung aufzuzeigen.

Wertebildung im Unternehmen

In der Arbeit wurden zwei Arten von Maßnahmen der Wertebildung unterschieden. Die normativ-organisationalen Maßnahmen beziehen sich auf Normen und dienen als Richtlinien und Orientierungen bei der Umsetzung von Werten im Unternehmen. Beispiele sind Leitbilder, Corporate Social Responsibility, Corporate Citizenship und Kodizes. Wichtig ist dabei, Bottom up und Top down Prozesse einzubeziehen, um Akzeptanz bei Mitarbeitern und Führungskräften bei der Umsetzung von Werten zu erhalten.

Darüber hinaus waren Wertebildungsmaßnahmen für Unternehmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung von zentraler Bedeutung. Die Literaturanalyse erbrachte, dass sich die Arbeit an Fällen mit praxisnahen Dilemmata Situationen

bewährt (Oser, 2001; Zumbach, Haider & Mandl, 2008; Pfeifer, 2009; Maring, 2011). Der Einsatz dieser Maßnahme ist im Kontext einer konstruktivistischen Auffassung von Wertebildung zu sehen. Dies bedeutet, dass eine Auseinandersetzung mit Werten im Unternehmen im Umgang mit realistischen Problemen und authentischen Situationen erfolgt. Zudem werden multiple Kontexte einbezogen, unterschiedliche Perspektiven betrachtet und es erfolgt ein gemeinsames Lernen in der Interaktion zwischen Werteträgern.

Die Analyse der Literatur zur Implementationsforschung erbrachte, dass wertebildende Maßnahmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung (Sonntag & Stegmaier, 2007) passend und entsprechend des Bedarfs im Unternehmen implementiert werden müssen (Wieland, 2004; Durlak & Dupre, 2008; Goldenbaum, 2012; Petermann, 2014). In der Konsequenz bedeutet dies, dass vor allem bei der Gestaltung arbeitsorientierter Maßnahmen in der Weiterbildung ein systematisches Vorgehen eine Rolle spielen muss, um der Komplexität der Wertebildung in Unternehmen gerecht zu werden. Herausgearbeitet wurde, dass die Entwicklung eines Implementationsmodells für die Wertebildung im Unternehmen als wichtiger Beitrag zur unternehmerischen Wertebildung nötig ist.

Im Folgenden werden Erkenntnisse zur methodischen Gestaltung bei der Implementation von Wertebildungsmaßnahmen im Unternehmen aufgezeigt.

11.3 Erkenntnisse zur methodischen Gestaltung

Die Diskussion zu methodischen Erkenntnissen der Implementationsstudie umfasst Aspekte der *Bedarfsermittlung, Konzeption und Realisierung*.

Bedarfsermittlung

Bei der Bedarfsermittlung im Unternehmen wurden der Stellenwert und die Umsetzung im Unternehmen mit *Fragebogen* anhand einer Werteliste erhoben. Die Fragebogenerhebung zeigte, dass sowohl Stellenwert als auch Umsetzung von Werten relativ hoch von Führungskräften und Mitarbeitern eingeschätzt werden. Die Befunde sind in Hinblick auf zwei Aspekte zu hinterfragen, die soziale Erwünschtheit und die Einschätzung mittels Werteliste.

Die soziale Erwünschtheit kann hier bedeuten, dass die Mitarbeiter und Führungskräfte aus Loyalität zum Unternehmen den Stellenwert und die Umsetzung der Werte im Unternehmen hoch einschätzen. Darüber hinaus kann die Einschätzung abstrakter Wertelisten differenzierte Ergebnisse verhindern.

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung legen nahe, dass die Befunde in Bezug auf Stellenwert und Umsetzung der Werte genauer hinterfragt werden müssen. Deshalb wurden *Interviews* durchgeführt. Die Interviewstudie hatte zum Ziel, den Bedarf an Wertebildung zu spezifizieren. Den Mitarbeitern und Führungskräften wurde die Werteliste vorgelegt mit der Bitte, die Werte mit Beispielen zu elaborieren. Es zeigt sich jedoch, dass die Mitarbeiter und Führungskräfte Schwierigkeiten hatten, Beispiele zu Werten zu verbalisieren. Obwohl explizit auf den Alltagsbezug hingewiesen wurde, bestand das Problem der Konkretisierung und somit auch der Reflexion von Werten im Unternehmen.

Studien verweisen darauf, wie wichtig das Bewusstmachen von Werten ist (Oser, 2001; Standop, 2005; Heid, 2006). Die Arbeit an Fällen ist eine mögliche Maßnahme.

Konzeption

Im Rahmen der Konzeption wurden Fallszenarien in einen Workshop mit Vertretern des Weiterbildungsinstitutes des Unternehmens, Unternehmensvertretern und Vertretern aus der Wissenschaft generiert.

Die Entwicklung von Fallszenarien hätte durch den Einbezug der Mitarbeiter und Trainer, die an den Wertebildungsmaßnahmen involviert sind, noch stärker optimiert werden können. Die Einbeziehung der Bedürfnisse der Betroffenen an der Maßnahme wird in der Literatur betont (Pfeffer & Sutton, 2000; Donovan et al., 2013; Petermann, 2014).

Realisierung

Die Realisierung umfasst die Ausarbeitung und Erprobung der Fallszenarien zu authentischen Fallbeispielen unter Einbezug der Trainer des Weiterbildungsinstitutes des Unternehmens. Die Fälle wurden in Seminaren von den Trainern eingesetzt. Sowohl bei der Ausarbeitung als auch beim Einsatz der Fälle mit Dilemmata zeigte sich, dass eine Schulung der Trainer notwendig ist. Nach Beelmann und Karing (2014) hat sich für eine professionelle Anwendung von interventiven Tätigkeiten eine entsprechende professionelle Aus- und Weiterbildung der Durchführenden als bedeutsam erwiesen.

In der Phase der Realisierung zeigte eine erste Erhebung, dass die entwickelten Fälle im Kontext von Seminaren aus dem Bereich Firmenkundenbank, aus dem Management Bereich und der Service Beratung zur Anwendung kamen. Die

Maßnahme der Fallarbeit wurde nicht einheitlich von den Trainern eingesetzt. Im Kontext der Implementationsstudie und dem unterschiedlichen Einsatz der Fälle durch die Trainer kommt der Beachtung der Implementationstreue (Petermann, 2014) eine besondere Bedeutung zu.

Diskussion der Validität

Die Studie ist bezüglich ihrer internen und externen Validität kritisch zu beurteilen (Bortz & Döring, 2003).

Bei der internen Validität stellt sich nach Campbell und Stanley (1963) die Frage, ob Effekte eindeutig auf die Intervention zurückgeführt werden können.

Betrachtet man die Implementationsstudie im Rahmen einer Feldstudie ist es schwer, die Maßstäbe der internen Validität anzulegen. Das Problem der statistischen Validität (Bortz & Döring, 2003), die als Teil der internen Validität Fehler bei der Anwendung statistischer Verfahren beschreibt, wurde bereits bei der Bedarfsermittlung diskutiert.

Bezogen auf die externe Validität stellt sich die Frage, inwieweit sich die Untersuchungsergebnisse auf die Grundgesamtheit generalisieren lassen, für welche die Untersuchung konzipiert wurde (Bortz & Döring, 2003).

Die vorliegende Studie wurde im realen Umfeld der Genossenschaftsbanken in Bayern durchgeführt. Durch die Festlegung von Banken, die sich als typisch für die Genossenschaftsbanken in Bayern erweisen, sind die Ergebnisse auf Genossenschaftsbanken in Bayern übertragbar, jedoch scheint eine Replizierbarkeit auf andere Banken eher problematisch. In Hinblick auf die Studie bleibt festzuhalten, dass zwar der genossenschaftliche Kontext beachtet wurde, um Wertbildungsmaßnahmen einzuführen, jedoch weitere spezifische Kontextfaktoren aus der Praxis wenig berücksichtigt wurden. Nicht zu übersehen ist die Konstruktvalidität (Bortz & Döring, 2006), die eine genauere Operationalisierung der Werte im Unternehmen verlangt.

Die Untersuchungsergebnisse verweisen darauf, dass verschiedene Facetten des Implementationsmodells um methodische Aspekte und den stärkeren Einbezug von Betroffenen erweitert werden müssen.

Die Ausführungen legen nahe, dass das eingesetzte Implementationsmodell kritisch zu hinterfragen und zu erweitern ist in Hinblick auf die angeführten Problembereiche. Dies macht eine weitere differenzierte Entwicklung des

Implementationsmodells für Wertbildungsmaßnahmen im Unternehmen notwendig.

11.4 Konsequenzen für die zukünftige Forschung

Viele Wertbildungsmaßnahmen stehen nur auf einer schwachen konzeptionellen oder theoretischen Basis oder wenden Methoden an, die nicht auf die Herausforderungen des Handelns im Unternehmen zugeschnitten sind. Die meisten dieser Maßnahmen werden nicht auf ihre methodische Eignung überprüft. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die zukünftige Forschung in Bezug auf normativ-organisationalen Maßnahmen und Wertbildungsmaßnahmen für Unternehmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung

Die normativ-organisationalen Maßnahmen beziehen sich auf Normen und sollen im Unternehmen den Mitarbeitern und Führungskräften vor allem als Richtlinien und Orientierungen dienen. Um die Diskrepanz zwischen den normativ-organisationalen Maßnahmen und der Umsetzung von Werten in Handlungen zu überwinden, sind Studien notwendig, inwieweit diese Maßnahmen zum Bewusstwerden von Werten und zum wertorientierten Handeln führen. Weiterhin ist differenziert zu betrachten, ob und inwieweit Maßnahmen, wie Leitbilder, im Unternehmen akzeptiert werden.

Darüber hinaus ist auch die Gestaltung von Wertbildungsmaßnahmen für Unternehmen im Kontext arbeitsorientierter Weiterbildung von zentraler Bedeutung, insbesondere die Arbeit an Fällen mit praxisnahen Dilemmata Situationen. Studien sollen die Wirkung von Dilemmata Situationen im Unternehmen genauer untersuchen.

Für beide Arten von Wertbildungsmaßnahmen für Unternehmen gilt es, die Nachhaltigkeit der Maßnahmen im Alltag zu analysieren.

In der Arbeit wurde ein Implementationsmodell entwickelt, um Wertbildungsmaßnahmen im Unternehmen einzuführen. In Zukunft ist zu beachten, dass bei der Implementation von Wertbildung verschiedene Ebenen eine Rolle spielen. Baumeister (2014) schlägt vor, drei Ebenen zu kategorisieren, auf denen die Implementation von Maßnahmen gefördert werden kann. Dazu zählt die Ebene der Gesellschaft und Politik (Systemebene), in der sich finanzielle Anreizsysteme, regelungspolitische und rechtliche Maßnahmen widerfinden lassen. Des Weiteren gibt es nach Baumeister (2014) die Organisations-/Teamebene, die für die Implementation strukturbildende und förderliche Maßnahmen vorsehen und somit eine Umsetzung fördern. In diesem Zusammenhang kommt z.B. dem

Führungsstil im Unternehmen oder weiteren unternehmenskulturellen Faktoren eine wichtige Rolle zu. Besteht ein lernförderliches Klima in der Organisation wird auch die Umsetzung gefördert. Die Individuumsebene umfasst die an der Implementation der Maßnahme beteiligten Personen, deren Wissen und Fähigkeiten. Hier steht auch die Interaktion zwischen Menschen im Mittelpunkt. Alle drei Ebenen hängen miteinander zusammen. So haben unterschiedliche Ausprägungen auf der Systemebene (z.B. Finanzierung) Auswirkung auf Strukturen auf der Organisations-/Teamebene und auf Interaktionen auf der Individuumsebene.

Durlak und Dupre (2008) sowie Petermann (2014) diskutieren, welche erforderlichen Verbesserungen in Zukunft die Implementationsforschung betreffen werden. Dazu gehören nach Durlak und Dupre (2008) z.B. die Klärung des Einflusses der Implementationstreue und der Adaption von Maßnahmen, die Überwachung von Vergleichsgruppen und weitere Aspekte der Implementation, wie z.B. Qualität, Programm- Differenzierung und Teilnehmer Reaktionsfähigkeit. Wichtig ist es, die Kontextvariablen zu beachten, die auf mehreren Ebenen Einfluss haben. Weiterhin gibt es Überlegungen zu Mess- und allgemeinen Design –Fragen der Implementation, die auch für die Implementation einer Wertbildungsmaßnahme herangezogen werden müssen.

11.5 Konsequenzen für die zukünftige Praxis

Wertebildung steht im Kontext komplexer und vielgestaltiger Problemzusammenhänge im Unternehmen. Oft fehlt weiterhin das „Wie“ des Einbringens, der Umsetzung und der Anwendung von Werten im Unternehmen. Auch wenn Werte bereits als etabliert gelten, heißt dies nicht, dass sie auch konkret genug sind und reflektiert werden. Werte, wie auch die Wertebildung, müssen zum Unternehmen passen und je nach Situation immer wieder neu mit Bedeutung und Inhalten gefüllt werden. Denn Werte sind nie als endgültig interpretiert oder reflektiert zu betrachten. Die Relevanz der Thematik Werte und Wertebildung ist erkannt, es fehlen jedoch systematisierte praktische Beispiele, die durch die aufkommenden Diskussionen erst noch zu erwarten sind.

Die Praxis muss sich in Zukunft stärker als bisher mit Implementation von Maßnahmen befassen und insbesondere Strategien zur Wertebildung ausarbeiten. Darüber hinaus muss dem Einbezug von Kontextfaktoren mehr Beachtung geschenkt werden. Nach Beelmann und Karing (2014) haben Implementationsprozesse mit institutionellen Faktoren, also Merkmalen und Kommunikationsstrukturen der beteiligten Institutionen sowie mit den Interessen

und Einstellungen zu Programmen auf Organisationsebene zu tun. Faktoren, wie das vorhandene Klima im Unternehmen, stellen Rahmenbedingungen dar. Auch individuelle Faktoren, wie Motivation oder Akzeptanz, spielen auf Seiten der Durchführenden wie auch der Zielgruppe eine wichtige Rolle bei der Implementation. Weiterhin bleibt anzumerken, dass trotz eines durchdachten Implementationsprozesses und einer offenen Unternehmenskultur sowie den zugrunde liegenden Werten weiterhin unternehmenspolitische Aspekte in Betracht gezogen werden, die unter Umständen den Implementationsprozess beeinflussen.

Insgesamt ist vor allem mehr Theoriebezug bei der Wertebildung zu beachten, um geeignete Praxismodelle der Wertebildung zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit stellt einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar.

Letztlich bleibt Wertebildung ein langer Weg, denn sie vollzieht sich im Rahmen der Sozialisation. Kurzfristige Maßnahmen sind zur Wertebildung nicht geeignet, vielmehr muss sich ständig aufs Neue mit Werten auseinander gesetzt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, H. (2009). *Einführung in die Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abendschön, S. (2007). Demokratische Werte und Normen. In J. W. van Deth, S. Abendschön, J. Rathke, M. Vollmar (Hrsg.). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 161-203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abramson, P. R. & Inglehart, R. (1995). *Value change in global perspective*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- ADG Aktuell (2012). „*Werte sind ein innerer Kompass bei Entscheidungen*“: Interview mit Axel Kehl, Vorsitzender des Vorstands, und Arno Marx, Mitglied des Vorstands, der Akademie Deutscher Genossenschaften ADG. Zugriff am 21.06.2013 <http://www.adgonline.de>
- Aigner-Hof, T. (2007). *Wertorientierungen der Unternehmenspraxis*. Berlin: Lit Verlag.
- Ahlborn, H.-U. (1996). *Werteerziehung durch Vorbildlernen. Tugenden in moderner Sicht*. Frankfurt (Main). VAS.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Alisch, K. (2004). *Gabler-Wirtschaftslexikon: die ganze Welt der Wirtschaft: Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Recht, Steuern*. Wiesbaden: Gabler.
- Allen, M. W. (2001). A practical method for uncovering the direct and indirect relationships between human values and consumer purchases. *Journal of Consumer Marketing*, 18(2), 102–120.
- Allport, G. W. 1935. Attitudes. In *Handbook of social psychology*. C. Murchison (Ed), 798–844. Worcester, MA: Clark Univ. Press.

- Allport, G.; Vernon, P. & Lindzey G. (1960). *Study of Values. A Scale for Measuring the Dominant Interests in Personality*. Boston u. a.: Houghton Mifflin Company.
- Alt, D. & Reingold, R. (2012). *Changes in Teachers' Moral Role. From passive Observers to Moral and Democratic Leaders*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Anderson, C. A. & Dill, K. E. (2000). "Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life". *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (4).772–790.
- Aristoteles, H. (1989). *Aristoteles Metaphysik : Neubearbeitung der Übersetzung von Hermann Bonitz*. Hamburg: F. Meiner.
- Arnold, R. (2012). „Beim Lernen ist es wie beim Eisberg: Das Tragende sieht man nicht“: *Ergebnisse einer systemisch- konstruktivistischen Lernforschung*. Heidelberg. Zugriff am 12.12.2012 www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download
- Arnold, R. & Lipsmeier, A. (2006). *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Asendorpf, J.B. (2005) *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer.
- Abländer, M. S. (2010). *Handbuch Wirtschaftsethik*. Stuttgart: Metzler, JB.
- Abländer, M. & Schenkel, M. (2009). Vom Guten, vom Schönen und vom Baren: Wie praktikabel ist Ethik als Fondskriterium? In G. Ulshöfer & G. Bonnet (Hrsg.), *Vom Guten, vom Schönen und vom Baren: Wie praktikabel ist Ethik als Fondskriterium?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auer-Rizzi, W. Blazjewski, S. Dorow, W. & Reber, G. (2007). *Unternehmenskulturen in globaler Interaktion: Analysen, Erfahrungen, Lösungsansätze*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler / GWV Fachverlage GmbH.
- Baader, M. (2001). Zur Theorie und Praxis des just community-Ansatzes in der Moralerziehung. In E. Liebau (Hrsg.). *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teil-habe* (S. 159-193). Weinheim u.a.: Juventa.

- Backhaus-Maul, H., Biedermann, C., Nährlich, S. & Polterauer, J. (2008). *Corporate Citizenship in Deutschland. Die überraschende Konjunktur einer verspäteten Debatte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baetge, J. Schewe, G., Schulz, R. & Solmecke, H. (2007). Unternehmenskultur und Unternehmenserfolg: Stand der empirischen Forschung und Konsequenzen für die Entwicklung eines Messkonzeptes. *Journal für Betriebswirtschaft*, 57(3-4), 183–219.
- Baker, T. L.; Hunt, T. G. & Andrews, M. C. (2006). Promoting ethical behavior and organizational citizenship behaviors: The influence of corporate ethical values. *Journal of Business Research*, 59(7), 849–857.
- Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S. A. (1961). "Transmission of aggression through the imitation of aggressive models". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 63 (3): 575–582.
- Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S. A. (1963). "Imitation of film-mediated aggressive models". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66 (1): 3–11.
- Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine & Aherton.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banzhaf, J. & Wiedmann, S. (2006). *Entwicklungsperspektiven der Unternehmensführung und ihrer Berichterstattung: Festschrift für Helmut Kuhnle anlässlich seiner Emeritierung*. Wiesbaden: DUV.
- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207–1220.
- Barthel & Carduck, 2010. *Werte und Kompetenzen in Organisationen : Bedeutung und Gestaltung. In Mit wertorientierter Personalarbeit die Wertschöpfung steigern : Beiträge zur Fachtagung am 05. November 2009 an der Fachhochschule des Mittelstands (FHM).- Bielefeld : FHM-Verl.*

- Bartscher, T. & Huber, A. (2007). Unternehmenskultur und Unternehmensstruktur. In A. H. Th. Bartscher (Hrsg.), *Praktische Personalwirtschaft- Eine praxisorientierte Einführung* (pp. 147–210). Wiesbaden: Gabler.
- Bauer-Kaase, P. & Kaase, M. (1998). Werte und Wertewandel - ein altes Thema und eine neue Facette. In: H.P. Galler & G. Wagner (Hrsg.): *Empirische Forschung und wirtschaftspolitische Beratung. Festschrift für Hans-Jürgen Krupp zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag (Reihe "Wirtschaftswissenschaft"; Bd. 38); S. 256-274.
- Baurmann, M. (1996), *Kann Homo oeconomicus tugendhaft sein?*. In: Homo oeconomicus, Band XIII (1), S. 1-24.
- Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008). *Werte machen stark: Praxishandbuch zur Werteerziehung*. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Beck, I. & Greving, H. (2012). *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, K. (1998). *Moralerziehung in der Berufsausbildung?* Heft Nr. 15. *Wirtschaft und Erziehung*, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg Universität Mainz.
- Beck, K. (2012a). *Die Kulturspezifität der Moral als Quelle interkultureller Konflikte – Zur ethischen Theorie und sozialen Praxis ihrer Lösung: Vortrag (Schriftfassung) gehalten am 15.10.2011 beim Schulleitungssymposium „Kultur der Schule – Schule der Kulturen“*. Heft Nr.: 62, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. Mainz: Johannes Gutenberg Universität.
- Beck, K. (2012b). *Gier, Scham, Stolz und andere „Bauchgefühle“ – Moralische Emotionen im beruflichen Handeln: Vortrag (Schriftfassung) gehalten am 23.04.2010 beim Symposium anlässlich des 60. Geburtstags von Univ.-Professor Dr. Detlef Sembill*. Heft Nr.: 61, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. Mainz: Johannes Gutenberg Universität.
- Beck, K. (2008). Moral Judgment in Economic Situations – Towards Systemic Ethics. In Fritz Oser & Wiel Veugelers (Eds.), *Getting involved: global*

- citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Beck, K. & Krumm, V. (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung: Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, S. & Vochezer, R. (2006). Was sind Unternehmenswerte „wert“? - Ansätze des Wertemanagements und Beitrag von Werten zum Unternehmenserfolg. In J. Banzhaf & S. Wiedmann (Hrsg.), *Entwicklungsperspektiven der Unternehmensführung und ihrer Berichterstattung. Festschrift für Helmut Kuhnle anlässlich seiner Emeritierung* (pp. 3–13). Wiesbaden: DUV.
- Becker, G. (2011). *Kohlberg und seine Kritiker: Die Aktualität von Kohlbergs Moralphysikologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, H. (2006). *Phänomen Toyota*. New York, NY: Springer.
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und –prozesse in der Präventionsforschung: Ergebnisse, Probleme, Strategien, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65, 129 – 139.
- Berndt, R. (2009). *Herausforderungen an das Management*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bernsdorf, W. & Knospe, H. (1980-). *Internationales Soziologenlexikon*. Stuttgart: Enke.
- Bertelsmann Stiftung (2008). *Wertemanagement und Wertschöpfung in Unternehmen: Fallstudien international erfolgreicher Unternehmen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Biggemann, S. & Buttle, F. (2012). Intrinsic Value of Business-to-Business Relationships: An Empirical Taxonomy. *Journal of Business Research*, 65(8), 1132-1138.
- Bilsky, W. (2005). Werte und Werthaltungen. In H. Weber (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 298–304). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

- Blazejewski, S. (2007). Kulturdimension ‚Werte‘: Der Einfluss von Grund- und Leitwerten auf das Verhalten von Führungskräften. In W. Auer-Rizzi, S. Blazejewski, W. Dorow & G. Reber (Hrsg.), *Unternehmenskulturen in globaler Interaktion. Analysen, Erfahrungen, Lösungsansätze* (S. 59–91). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Blickle, G. (1998). *Ethik in Organisationen: Konzepte, Befunde, Praxisbeispiele*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Blome-Drees, J. & Schmale, I. (2007). Unternehmenskultureller Wandel von Genossenschaften - Zur Rolle der Führung, der Verbände und der Wissenschaft. Zugriff am 27. Mai 2012 http://www.mgv-info.de/downloads/foerderverein/13-gespraech_schmale.pdf.
- Blome-Drees, J. & Schmale, I. (2004). *Unternehmenskultur von Genossenschaftsbanken: Eine empirische Studie*. Münster: LIT.
- Bluhm, K. (2008). Corporate Social Responsibility - Zur Moralisierung von Unternehmen aus soziologischer Perspektive. In A. Maurer & U. Schimank (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Unternehmen - Die Unternehmen der Gesellschaft* (S. 144–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohlander, H. (2004). *Werte im Unternehmensalltag erkennen und gestalten*. München: Hampp.
- Böhnisch, W., Krennmair, N. & Stummer, H. (2006). *Gesundheitsorientierte Unternehmensführung: Eine Werteperspektive*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bollnow, Otto F. (1958). *Wesen und Wandel der Tugenden*. Ullstein Taschenbücher-Verlag.
- Bontrup, H.-J. & Pulte, P. (2001). *Handbuch Ausbildung: Berufsausbildung im dualen System*. München [u.a.: Oldenbourg.
- Bonus, H. (1994). *Das Selbstverständnis moderner Genossenschaften: Rückbindung von Kreditgenossenschaften an ihre Mitglieder*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

- Borkowski, J. (2011). *Respektvolle Führung: Wie sie geht, was sie fördert und warum sie sinnvoll ist*. Wiesbaden: Gabler.
- Bortz, J. & Döring N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen*. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Boschert, F. (1996). *Identität der Kreditgenossenschaften in den neuen Bundesländern: Organisationskultur im Transformationsprozeß*. Zugriff am 12.12.2012 <https://www.uni-hohenheim.de/geno/publikationen/Schriftenreihe14-Boschert.pdf>.
- Boysen, W. (2009). *Management Turnaround: Wie Manager durch Enzymisches Management wieder wirksam werden*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Brink, A. (2006). Albert O. Hirschmans „Rhetorik der Reaktion“ – Kritik an der Wirtschafts- und Unternehmensethik und Empfehlungen für die angewandte Wissenschaft und das Management. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 7(3).
- Brodbeck, F. C., Maier, G.W. & Frey, D. (2002). In D. Frey & M. Irle. *Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. Bern: H. Huber.
- Brodbeck, F. C. (2006). Navigationshilfe für internationales Change Management. Erkenntnisse aus dem GLOBE Projekt. *Organisationsentwicklung*, 3 (06), 16–31.
- Brodbeck, F. C. (2012). Werte in der Ökonomie. Zu den ethischen Grundlagen des Wirtschaftens. In: in: J. Krall, F. Lamprecht, R. Lernbass u.a.: *Ethical Finance*, Frankfurt a.M. 2012, S. 107- 133

- Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616.
- Brüggen, W. Sander & C. Igelbrink, (2012). *Urteils-Bildung. Basistexte zur Urteilsbildung*. Münster: LITVerlag.
- Buchegger V.A. (2006). *Globe Studie: Darstellung der Studie und deren Ergebnisse sowie eine kritische Würdigung*,. Retrieved September 04, 2012. Zugriff am 10.11.2012 http://bucheggerpartner.com/cms/d/_data/Die_GLOBE_Studie.pdf.
- Bueb, B. (2008). Disziplin und Liberalität. Werteerziehung und die Folgen von 1968. In A. Rödder, W. Elz (Hrsg.): *Alte Werte - neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Bucksteeg, M. (2010). Nach der Wirtschaftskrise: ‚Zero Tolerance‘ in Sachen Werte Studie der Wertekommission und der VALORESS Strategieberatung,. *zfwu*, 11/3, 350–354.
- Bucksteeg M. & Hattendorf K., (2010). *Führungskräfte Befragung 2010 der Wertekommission- initiative Werte bewusste Führung, 2010*. Zugriff am 23.10.2012 http://www.wertekommission.de/content/pdf/kampagne/Fuehrungskraeftebefragung_2010.pdf.
- Bucksteeg M. & Hattendorf K., (2012). *Führungskräfte Befragung 2012 der Wertekommission- initiative Werte bewusste Führung, 2012*. Zugriff am 12.10.2012 http://www.wertekommission.de/content/pdf/kampagne/Fuehrungskraeftebefragung_2012.pdf.
- Buhl, U., Röglinger, M., Stöckl, S. & Braunwarth, K. (2011). Wertorientierung im Prozessmanagement – Forschungslücke und Beitrag zu betriebswirtschaftlich fundierten Prozessmanagement-Entscheidungen. *Business & Information Systems Engineering*, 3, 3, 2011, S. 163-172. Diskussionspapier WI-297, Zugriff am 1.12.2012 <http://www.wi-if.de/paperliste/paper/wi-297.pdf>.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Abt. Bildungspolitik, G. u. G. (2002). *Bildungsauftrag Werteerziehung: Selbstständig denken, verantwortlich handeln*. Berlin: BDA.

- Burckhart, H. (1999). *Diskursethik, Diskursanthropologie, Diskurspädagogik: Reflexiv-normative Grundlegung kritischer Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- BVR. Mitgliedschaft – Gemeinsam mehr erreichen, Online-Content des Bundesverbandes der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken e.V., Berlin, 2011, Zugriff am 12.2.2013 www.bvr.de/p.nsf/index.html?ReadForm&main=4&sub=22.
- Bzdok, D., Schilbach, L., Vogeley, K., Schneider, K., Laird, A. R., Langner, R. & Eickhoff, S. B. (2012). Parsing the neural correlates of moral cognition: ALE meta-analysis on morality, theory of mind, and empathy. *Brain Structure and Function*.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Cha, S. E. & Edmondson, A. C. (2006). When values backfire: Leadership, attribution, and disenchantment in a values-driven organization. *The Leadership Quarterly*, 17(1), 57–78.
- Chao, G. T., O’Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79. 730-743.
- Choi-Kain, L.W. & Gunderson, J.G. (2008). Mentalization: Ontogeny, Assessment, an Application in the Treatment of Borderline Personality Disorder. *American Journal of Psychiatry*, 165 (9), 1127 -1135.
- Clerck de, F. (2009) Ethical Banking. In L. Zsolnai, Z. Boda & L. Fekete (Ed.), *Ethical Prospects. Economy, Society and Environment* (pp. 209–227).
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Lieberman, M., Fischer, K. & Saltzstein, H. D. (1983). *A longitudinal study of moral judgment. Monographs of the society for research in child development*, 1-124.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Cowton, C. & Haase, M. (2008). *Trends in business and economic ethics*. Berlin: Springer.
- Crane, A., Matten, D. & Spence L. (2008). Corporate Social Responsibility: In Global Context. In A. Crane, D. Matten, D. & L. Spence (Eds.), *Corporate Social Responsibility: Readings and Cases in Global Context* (pp. 3–20). London: Routledge.
- Crane, A. & Matten, D. (2007). *Business Ethics: Managing Corporate Citizenship and Sustainability in the Age of Globalization*. Oxford: University Press.
- Deci, E. & Ryan R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–238.
- Dehnbostel, P. (2004). *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Steiner.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Dewey, J. (1986): *Erziehung durch Erfahrung*. Stuttgart: Klett.
- Dierkes, S. & Hanrath, S. (2009). Wertorientierung bei Genossenschaften, in M. Schöpflin, F. Meik, H.-O. Weber & J. Bandte (Hrsg.). *Von der Sache zum Recht*. (S. 285-298). München.
- Dietzfelbinger, D. (2008). *Praxisleitfaden Unternehmensethik: Kennzahlen, Instrumente, Handlungsempfehlungen*. Wiesbaden: Gabler.
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. & Bossche, P. (2011). *Theories of learning in the workplace: Building blocks for training and professional development programmes*. London: Routledge.
- Doherty, M. J. (2008). *Theory of Mind: How children understand other's thoughts and feelings*. New York: Psychology Press.
- Donovan, S. (2013). Generating Improvement Through Research and Development in Education. *Science* 340 (6130), 317-319.
- Dorsch, M. & Jandl, T. (2003). *Abenteuer Wirtschaft: 75 Fallstudien mit Lösungen*. Wien: Oldenbourg.

- Druyen, T. (2011). *Vermögenskultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dull, D. (2009). Wie kollektive Werte dem Unternehmen zu einer nachhaltigen Performance Culture verhelfen können. In R. Berndt (Hrsg.), *Herausforderungen an das Management* (S. 275–292). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Durkheim, E. (1992). *Über soziale Arbeitsteilung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). *Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350
- Edelstein, W. & Oser, F (2001). *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Erlach, C.; Thier, K. & Neubauer, A. (2004). *Story-Telling – mit Geschichten Organisationen bewegen*. Online-Zeitschrift. C-O-K, Community-of-Practice. Zugriff am 28.05.2014 <http://www.community-of-knowledge.de/beitrag/story-telling-mit-geschichten-organisationen-bewegen>
- Erlach, C. (2011). Wissenstransfer mit Story Telling – das Potential narrativer Methoden bei Erfassung und Weitergabe von Erfahrungswissen. In: Reinhardt, R. (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie und Organisationserfolg*, (S.481 – 491). Lengerich: Pabst-Verlag.
- Etzioni, A. (1997). *Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag
- Ellet, W. (2008). *Das Fallstudien-Handbuch der Harvard Business School Press: Business-Cases entwickeln und erfolgreich auswerten*. Bern , Stuttgart, Wien: Haupt.
- Enderle, W.(2003). Beständig im Wandel. Genossenschaftliche Werte in der Bildungsarbeit - Ein Spannungsverhältnis - In: *GENO. Zeitschrift des*

- Württembergischen Genossenschaftsverbandes Nr. 12*, S. 51 ff. - Stuttgart: Württembergischer Genossenschaftsverband Raiffeisen/Schulze-Delitzsch e. V.
- Endruweit, G. (2001). Arbeitszufriedenheit, Betriebsklima, Unternehmenskultur - ein methodischer Fortschritt. In D. Voigt, S. Meck & P. G. Klusmann (Hrsg.), *Festschrift für Dieter Voigt* (S. 69–88). Münster: LIT.
- Essl, M. (2011). Werte geben Orientierung und schaffen Vermögen. In T. Druyen (Ed.), *Vermögenskultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Exler, St. (2008). *Die Erfolgswirkung globaler Marken: Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung kaufentscheidungsbezogener und individueller Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Gabler Verlag
- Farmer, K. & Mestel, R. (2011). Von der US-Immobilienkrise zur globalen Finanz- und Wirtschaftskrise. In W. Lachmann (Hrsg.), *Die Krise der Weltwirtschaft. Zurück zur sozialen Marktwirtschaft und die ethischen Herausforderungen auf dem Weg dahin* (S. 23–56). Münster: LIT Verlag.
- Faulstich, P. (2005). Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In *Zeitschrift für Pädagogik* 51 4, S. 528-542
- Faust, T. (2003). *Organisationskultur und Ethik: Perspektiven für öffentliche Verwaltungen*. Berlin: Tenea Verlag.
- Ferrell, O. C., Fraedrich, J. & Ferrell, L. (2012). *Business ethics: Ethical decision making and cases*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Fischer, J. & Gruden, S. (2010). *Die Struktur der moralischen Orientierung: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wien: LIT -Verlag
- Fischer, P. (2003). *Einführung in die Ethik* (1st ed.). München: W. Fink.
- Fischer, R. & Schwartz, S. (2011). Whence Differences in Value Priorities?: Individual, Cultural, or Artifactual Sources. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(7), 1127–1144.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of

- South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Franken, S. (2007). *Verhaltensorientierte Führung: Handeln, Lernen und Ethik in Unternehmen*. Unternehmensethik. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Franz, M. (2010). *Hauptsache Wertebildung, Mit Kindern Werte erleben und entwickeln*. München: Don Bosco Medien.
- Franzen, H. (2011). Fallanalysen im Ethikunterricht. In M. Maring (Ed.), *Schriftenreihe des Zentrums für Technik- und Wirtschaftsethik am Karlsruher Institut für Technologie: Vol. 4. Fallstudien zur Ethik in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft* (S. 19–29). Karlsruhe: KIT Scientific Publ.
- Freeman, E. R. & McVea, J. (2001). A Stakeholder Approach to Strategic Management, In M. Hitt, E.R. Freeman & J.S. Harrison (Hrsg.). *The Blackwell Handbook of Strategic Management*. Oxford, pp. 189 – 207.
- Frey, D. (1978). *Theorien der Sozialpsychologie*. Bern: Huber.
- Frey, D & Irle, M. (2002). *Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. Bern: H. Huber.
- Frey, D., Frey, A., Peus, C. & Osswald, S. (2008). Warum es so leicht ist, Werte zu proklamieren und so viel schwieriger, sich auch entsprechend zu verhalten. In E. Rohmann, M.J. Herner & D. Fetchenhauer (Hrsg.): *Sozialpsychologische Beiträge zur Positiven Psychologie (eine Festschrift für Hans-Werner Bierhoff)*. (S. 226-247). Lengerich: Pabst.
- Frey, D. (2010). *Ethikorientierte Führung: Identifikation, Motivation, Innovation*. München.
- Frey, D. (2011, Dezember 13). *Vorlesungsaufzeichnung: Einführung in die Psychologie: Werte*. Einführung in die Psychologie.
- Frey, D. & Graupmann, V. (2011). Werte vermitteln – Sozialpsychologische Modelle und Strategien. In: R. Klein & B. Görder (Hrsg.). *Werte und Normen im*

- beruflichen Alltag. Bedingungen für ihre Entstehung und Durchsetzung. 25-44.*
Berlin: LIT-Verlag.
- Frey, D., Faulmüller, N., Winkler, M. & Wendt, M. (2002). Verhaltensregeln als Voraussetzung zur Realisierung moralisch-ethischer Werte in Firmen. *Zeitschrift für Personalforschung*, 16 (2), 135-155.
- Frey, D., Rosenstiel, L. von & Hoyos, C. (Eds.) (2005). *Wirtschaftspsychologie*: Beltz.
- Frey, D. & Schmalzried, L. (2013). *Philosophie in der Führung – Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co.* Berlin: Springer.
- Frey, P. (2007). *77 Wertsachen: Was gilt heute?* Freiburg: Herder.
- Friedrichsmeier, H., Mair, M. & Brezowar, G. (2011). *Fallstudien: Erfahrung und Best-Practice-Beispiele.* Wien: Linde Internat.
- Gabler Wirtschaftslexikon (2012), *Stichwort: Wissensmanagement*, Springer Gabler Verlag. Zugriff am 12.12.12
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55427/wissensmanagement-v6.html>
- Gabler Wirtschaftslexikon (2013), *Stichwort: Unternehmen*, Springer Gabler Verlag. Zugriff am 12.12.12
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/2942/unternehmen-v11.html>
- Gabler Wirtschaftslexikon (2013), *Stichwort: Code of Conduct*. Zugriff am 12.12.12
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/18000/code-of-conduct-v7.html>
- Gabler Wirtschaftslexikon (2014), *Stichwort: Arbeitswertlehre*, Zugriff am 23.04.2014
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/1445/arbeitswertlehre-v8.html>
- Ganz, W. & Graf, N. (2006): *Leitbilder - gelebte Werte oder nur Worte? Ergebnisse einer Kurzstudie zu Leitbildern in der betrieblichen Praxis*, Stuttgart: Fraunhofer IBR Verlag. Zugriff am 23.03.12
[http://www.demowerkzeuge.de/extensions/bibliothek/Ueberarbeitung%20Home page_Juli09/PerLe%20Experteninterviews.pdf](http://www.demowerkzeuge.de/extensions/bibliothek/Ueberarbeitung%20Home_page_Juli09/PerLe%20Experteninterviews.pdf)

- Garz, D., Oser, F. & Althof, W. (1999). *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2010). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 169-196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2011). Intergenerative Wissenskommunikation in Betrieben und Organisationen. In T. Eckert, A. von Hippel; B. Schmidt (Hrsg.). *Bildung der Generationen* (S. 123-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gensicke T. (2006). Zeitgeist und Wertorientierungen. In Deutsche Shell (Hrsg.). *Jugend 2006. Eine pragmatische Jugend unter Druck*. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Genossenschaftsverband Bayern e.V. (Hrsg.). *Genossenschaften in Bayern-Vorsprung durch Bildung. GVB Jahresbericht 2010, 2010*.
- Giesecke, H. (2005). *Wie lernt man Werte?: Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- GIP Institut. *GIP Panorama*. Zugriff am 21.12.12 <https://www.gip-institut.de/cms/gip-panorama.html>
- Gisbertz, H. (2010). *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung* (1st ed.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gisbertz, H., Kruip, G. & Tolksdorf, M. (2010). *EB-Buch: Vol. 30. Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Göbel, E. (2010). *Unternehmensethik: Grundlagen und praktische Umsetzung*. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Goldstein, I. L. & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gollan, T. & Witte, E. H. (2012). *Sozialer Einfluss auf Werthaltungen und seine Konsequenzen für kulturelle Diffusion*. Hamburg: Staats- und

- Universitätsbibliothek Hamburg. E- Dissertation. Zugriff am 10.03.2013
<http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5569/>
- Golonka, J. (2009). *Werbung und Werte: Mittel ihrer Versprachlichung im Deutschen und im Polnischen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonon, P. (Ed.) (2006). *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Götzelmann, A. (2010). *Wirtschaftsethik Workshop kompakt: Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Einführung in die ökonomische Ethik*. Norderstedt: Books on Demand.
- Graf, M. M., van Quaquebeke, N. & van Dick, R. (2011). Two Independent Value Orientations: Ideal and Counter-Ideal Leader Values and Their Impact on Followers' Respect for and Identification with Their Leaders. *Journal of Business Ethics*, 104(2), 185–195.
- Graumann, C. F. & Willig R. (1983). Wert, Wertung, Werthaltung. In H. Thoma (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Theorien und Formen der Motivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung (S. 445 – 566)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Greene, J. & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*, (6 (12)), 517–523.
- Greene, J. D., Nystrom, L., Engell, A., Darley, J. & Cohen, J. (2004) The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment. In *Neuron*, 44, 389–400.
- Green, S. (2010). *Wahre Werte: Über Moral, Geld und die Zukunft*. München: FinanzBuch-Verl.

- Gretsch, S., Mandl, H. & Schätz, R. (2012). *Implementation Process of a Knowledge Management Initiative: Yellow Pages*. In H. Hou (Ed.). *New Research on Knowledge Management Models and Methods*. (pp. 311-332).
- Greving, H. & Beck, I. (Hrsg.) (2009). *Lebenslagen und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Griepentrog, W. (2010). *Das Glaubwürdigkeitsprinzip: Vorbild Ehrbarer Kaufmann - ein Ratgeber für erfolgreiche Kommunikation*. Berlin: epubli GmbH.
- Groddeck, V. von (2011). *Organisation und Werte: Formen, Funktionen, Folgen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Grundler G. & Vogt G. (2006). *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Tübingen: Stauffenburg
- Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick, Kompendium, Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guretzky von, B. (2006). *Werte im Unternehmen*. Zugriff am 12.10.2013 <http://www.community-of-knowledge.de/beitrag/werte-im-unternehmen/>
- Habermas, J. (1992). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hadjar, A. & Becker, R. (Eds.) (2006). *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar Andreas (2006). Bildungsexpansion und Wandel von sozialen Werten. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (pS. 205–230). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haefeli, B., Krenn, J. & Maurer, J. (2006). Implementierung von Gesundheit als Wert im Unternehmen. In W. Böhnisch, N. Kreaefelinnmair & H. Stummer (Hrsg.), *Gesundheitsorientierte Unternehmensführung. Eine Werteperspektive*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- Hafeneger, B. (2010): Werte und Wertebildung Jugendlicher im historischen Wandel. In: W. Schubarth, K. Speck & H.L. von Berg (Hrsg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. S. 93-113. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hahn, O. (1996). Die genossenschaftliche Bankwirtschaft der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für das gesamte Genossenschaftswesen*, (46), 164–178.
- Hähnel, S. & Kopp, M. (2011). Evolution vorteilhafter Handlungsmuster: Eine institutionsökonomische Perspektive. In R. A. Klein & B. Görder (Hrsg.), *Werte und Normen im beruflichen Alltag. Bedingungen für ihre Entstehung und Durchsetzung* (S. 45–65). Berlin, Münster: LIT- Verlag.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814–834.
- Hankler, P. (2011). Gesicht zeigen, Impulse geben – und so aus Werten Werte schaffen. In S. Ziegler & M. Sohl (Eds.), *Moderner Bankvertrieb im Dienst des Kunden. Neue Wege zu einem kundenzentrierten Marktauftritt* (S. 128–134). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Hansel, T. (Ed.) (2009). *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung*. Freiburg, Br: Centaurus-Verlag.
- Hansen (2002). Teaching as a Moral Activity. In V. Richardson. (Eds.) *Handbook of Research on Teaching*, p. 826-858
- Haq, S. (2011). Ethics and leadership skills in the public service. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2792–2796.
- Hartmann, N. (1962). *Ethik*. Berlin: de Gruyter.
- Hartmann, N. (1964). *Der Aufbau der realen Welt*. Berlin: de Gruyter.
- Harvard Business School Press (2008). *Making Decisions: Expert Solutions to Everyday Challenges*: Harvard Business Press.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140 – 149.

- Havighurst, R.J. (1982): *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Heid, H. (2006). Werte und Normen in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch der Berufsbildung* (2nd ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H. (2010). *Werterziehung – Beitrag zur theoretischen Grundlegung einer Praxis. Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(3), 391-404.
- Heidbrink, H. (2008). *Einführung in die Moralpsychologie*: Beltz, PVU.
- Heidbrink, L. & Hirsch, A. (2008). *Verantwortung als marktwirtschaftliches Prinzip: Zum Verhältnis von Moral und Ökonomie*. Frankfurt, M: Campus-Verl.
- Heidbrink, L. & Seele, P. (2010). *Kommerzialisierung der Moral: Unter welchen Umständen sich moralische Mittel für Marktzwecke einsetzen lassen*. (Working Papers des CRR ; 7), Zugriff am 10.10.12 <http://www.kulturwissenschaften.de/home/workingpaperscrr.html>
- Heinrichs, K., Oser, F. & Lovat, T. (2013). *Handbook of moral motivation: Theories, models, applications*. Rotterdam: SensePublishers.
- Hemel, U. (2007). *Wert und Werte: Ethik für Manager - ein Leitfaden für die Praxis*. München: Hanser.
- Hemingway, C. A. & MacLagan, P. W. (2004). Managers' Personal Values as Drivers of Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics*, 50(1), 33–44.
- Hentig, H. von (1999). *Ach, die Werte!: Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München: Carl Hanser Verlag.
- Henzler, H. A. (1988). *Handbuch strategische Führung*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Herzig, B. (1998). *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit: Grundlagen und schulische Anwendungen*. Münster: Waxmann.
- Hiesel, E. (1976). *Wertorientierungen als Gegenstand einer Testentwicklung*. Köln: P. Hanstein.

- Higgins, A. (1991). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Hillmann, K. H. (2003). *Wertwandel: Ursachen, Tendenzen, Folgen*. Würzburg: Carolus-Verlag.
- Hofer, M., Reinders, H. & Fries, S. (2010). Wie sich die Werte ändern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 26-38. München: Hogrefe.
- Hofer, M. (1999). Community Service and Social Cognitive Development in German Ado-lescents. In: M. Yates & J. Youniss (Eds.). *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. (S. 114-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofer, M. (2003). Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. In: W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.). *Entwicklung, Lehren und Lernen* (S. 235- 253). Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46 (1), 1-12. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hofer, M. & Buhl, M. (2000). Soziales Engagement Jugendlicher: Überlegungen zu einer technologischen Theorie der Programmgestaltung. In: H.P. Kuhn; H. Uhlendorff & L. Krappmann (Hrsg.). *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit* (S. 95-111). Opladen: Leske & Budrich.
- Hofer, M., Reinders, H. & Fries, S. (2010). Wie sich die Werte ändern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. München: Hogrefe.
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, Values and Organizational Culture: Disentangling the Concepts. *Organization Studies*, 19(3), 477–493.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, Calif.: Sage Pub.

- Hofstede, G., Mayer, P., Sondermann, M. & Lee, A. (2012). *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. Beck-Wirtschaftsberater im dtv: C.H. Beck.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind : International cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill.
- Høivik, H. W. von (2002). *Moral leadership in action: Building and sustaining moral competence in European organizations*. Cheltenham: Northampton: E. Elgar.
- Homann, K. (2006). *Wirtschaftsethik: Ökonomischer Reduktionismus. Diskussionspapier / Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik: Vol. 06,3*. Lutherstadt Wittenberg, Halle, Saale: Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik; Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.
- Homann, K. (2008). *Was bringt die Wirtschaftsethik für die Ethik?: Abschiedsvorlesung an der Ludwig-Maximilians-Universität München am 17. Juli 2008* (Diskussionspapier Nr. 2008 4).
- Homann, K. & Blome-Drees, F. (1992). *Wirtschafts- und Unternehmensethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Horsch, U & Roth, J (2011). *Eltern-Kind-Beziehung und elterliche Werteinstellungen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland, Finnland und Polen mittels Erweiterung und Evaluation des Parent Child-Relationship Inventory (PCRI) unter besonderer Berücksichtigung der frühen Kindheit*. Zugriff am 10.03.2014 http://www.ursula-horsch.de/forschung/laufende_forschungsprojekte/Projekt_Werte/Projekt_Werte.html
- Horster, D. (2012). Normen und Werte. In I. Beck & H. Greving (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 204–210). Stuttgart: Kohlhammer.
- Horster, D. (2007). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Horster, D. & Oelkers, J. (2005). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hurrelmann, K. & Holler-Nowitzki, B. (1988). Pädagogische Intervention. In G. Hörmann (Ed.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (pp. 81–92). Opladen: Westdt. Verl.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Huppenbauer, M. (2012). Ethische Entscheidungsfindung. Ein Modell für die Praxis. In *Wissenswert* 03/12 (S. 5-9). Zugriff am 12.10.2013 www.wissenswert-journal.de
- Huhtala, M., Feldt, T., Lämsä, A.-M., Mauno, S. & Kinnunen, U. (2011). Does the Ethical Culture of Organisations Promote Managers' Occupational Well-Being? Investigating Indirect Links via Ethical Strain. *Journal of Business Ethics*, 101(2), 231–247.
- Inglehart, R. F. (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006, 2008, Retrieved September, 9, 2012 from http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/publication_559
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R. & Baker, W. E. (2000). Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, (65), 19–51.
- Inglehart, R. F. (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31(1-2), 130–146.
- Inglehart, R. & Baker, W. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, (65), 19–51.
- Jeurissen, R. & van der Rijst, M. W. (2007). *Ethics in business*. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Joas, H. (1997). *Die Entstehung der Werte* Frankfurt am Main.: Suhrkamp Verlag.

- Joas, H. (2001). *Wertepluralismus und moralischer Universalismus*. Kolloquien des Max Weber-Kollegs, XV-XXIII, 29-49.
- Joas, H. (2006, September 15). *Wie entstehen Werte?: Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften*. Gute Werte, schlechte Werte. Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien.
- Joas, H. (2005). *Die kulturellen Werte Europas* (Orig.-Ausg., 2). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Joas, H. (2009). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jochmann, W. & Gechter, S. (2007). *Strategisches Kompetenzmanagement*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer.
- Kahle, L. R. (1985). Social values in the eighties: A special issue. *Psychology and Marketing*, 2(4), 231–237.
- Kaina, V. & Römmele, A. (2009). *Politische Soziologie: Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kalff, M (2007). Das All der Werte – ein Reiseführer, In: M. Kalff & E. Rottmeier (Hrsg.): *Jugend im Wertall, Lese- und Arbeitsbuch zur Wertekommunikation mit jungen Menschen*. (S. 25-33). Weinheim/München: Juventa
- Kalff, M. & Rottmeier, E. (2007): *Jugend im Wertall, Lese- und Arbeitsbuch zur Wertekommunikation mit jungen Menschen*. Weinheim, München: Juventa.
- Kant, I. (1788) *Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften Berlin 1900: AA V, 30 / KpV, A 54 (§ 7 Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft)*. Zugriff am 12.11.12 <http://www.korpora.org/Kant/aa05/030.html>.
- Kant, I. (1966). *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Kayser, J., Sebald, H. & Stolzenburg, J. H. (2007). Corporate Values und strategisches Kompetenzmanagement in der unternehmerischen Umsetzung. In W. Jochmann & S. Gechter (Hrsg.), *Strategisches Kompetenzmanagement* (S. 139–168). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Keller, A. (2007). *Stellenwert der Ethik für unternehmerisches Handeln: In Theorie und Praxis*. Hamburg: Diplomica-Verl.
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 149–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kensok, P. (2004). *Der Werte-Manager: Effektives Werte-Management in Coaching & Beratung ; die Werte-, Rollen- und Metaprogramm-Analyse für Menschen in Entscheidungssituationen*. Paderborn: Junfermann.
- Kiel, E. & Zierer, K. (2011). *Basiswissen Unterrichtsgestaltung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Klages, H. (1984). *Wertorientierungen im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Klages, H. & Gensicke, T. (2006). Wertesynthese-Funktional oder dysfunktional? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), 332–351.
- Klages, H., Hippler, H. J. & Herbert, W. (1992). *Werte und Wandel: Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition*. Frankfurt am Main: Campus.
- Klages, H. (2011). Was bringt die Werteforschung?. *Wissenswert - Werte, Wissenschaft, Medien*, 1/2011, 6-9.
- Klein, M. (2000). Gibt es einen Wertewandel hin zum „reinen“ Postmaterialismus? Eine Zeitreihenanalyse der Wertorientierungen der westdeutschen Bevölkerung zwischen 1970 und 1997. *Zeitschrift für Soziologie*, 2000, Zugriff am 12.07.12 <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/1051/588>.
- Klein, R. A. & Görder, B. (2011). *Werte und Normen im beruflichen Alltag: Bedingungen für ihre Entstehung und Durchsetzung*. Berlin, Münster: LIT-Verlag.
- Klein, S. (1991). *Der Einfluss von Werten auf die Gestaltung von Organisationen*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E.A. Shils (Eds.),

- Toward A General Theory of Action* (pp. 388–433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kmieciak, P. (1976). *Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen einer interdisziplinären empirischen Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten*. Göttingen: Schwartz.
- Knassmüller, M. (2005). *Unternehmensleitbilder im Vergleich: Sinn- und Bedeutungsrahmen deutschsprachiger Unternehmensleitbilder - Versuch einer empirischen (Re-)Konstruktion*. Wien: Lang.
- Knoblauch, J. & Marquardt, H. (2007). *Mit Werten Zukunft gestalten: Konzepte christlicher Führungskräfte*. Holzgerlingen: Hänssler.
- Koch, S. (2005). Werte und Wertewandel. In D. Frey, L. von Rosenstiel & C. Hoyos (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie*. (S. 401-406.) Weinheim: Beltz Verlag.
- Kohlberg, L. (1958). The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16. Doctoral dissertation. University of Chicago
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. *Human Development*, 6(1-2). 11-33.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. *Review of child development research*, 1, 381-431.
- Kohlberg, L. (1997). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (2nd ed.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1232. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive development approach. In: Kohlberg, L. (Hrsg.). *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. & Colby, A. (1987). *The measurement of moral judgment*. Volume II: standard issue scoring manual.
- Kohlberg, L. (1997). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Koller, I. & Fischer F. (2009). Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (3rd ed.). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. (1982). Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Sociology Review*, 87, 1257-1286.
- Korndörffer, S. H. (2010). *„Ihre Werte, bitte!“*. Wiesbaden: Gabler.
- Köster, G. (2010). *Kurskorrekturen: Ethik und Werte im Unternehmen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kotter, J. P. & Heskett, J. L. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: Free Press.
- Kovac, J. (2007). Moral Rules, Moral Ideals, and Use-Inspired Research. *Science and Engineering Ethics*, 13(2), 159–169.
- Kramer, J. W. (2005). *Der Erfolg einer Genossenschaft: Anmerkungen zu Definition, Operationalisierung Messfaktoren und Problemen*. Wismar: Hochschule Wismar.
- Kramer J.W. (2007). *Erfolgsaspekte genossenschaftlichen Wirtschaftens aus betriebswirtschaftlicher Perspektive*, Hochschule Wismar, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Zugriff am 12.10.12 http://www.wi.hswismar.de/~wdp/2007/0714_Kramer.pdf.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2), 39, 187–206.
- Kreikebaum, H. (2001). *Management ethischer Konflikte in international tätigen Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Krüger, D. & Vogt, H. (2007). *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

- Krüger, M. (2010). Leitbild gestützter Organisationswandel als Vermittlungsaufgabe zwischen gegensätzlichen Werten. In G. Schweizer, U. Müller & T. Adam (Hrsg.), *Wert und Werte im Bildungsmanagement: Nachhaltigkeit- Ethik- Bildungscontrolling*. Bertelsmann.
- Kruip, G. & Winkler, K. (2007). *Basispapier Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Sonderdruck, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.
- Kruip, G. & Winkler, K. (2010). Moraltheorietische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens. Grundsätzliche Überlegungen. In H. Gisbertz, Gerhard Kruip & Markus Tolksdorf (Hrsg.), *EB-Buch: Vol. 30. Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung* (pp. 15–55). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kunze, M. (2008). *Unternehmensethik und Wertemanagement in Familien- und Mittelstandsunternehmen: Projektorientierte Analyse, Gestaltung und Integration von Werten und Normen*. Wiesbaden: Gabler.
- Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (2009). *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden*. (2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lachmann, W. (2011). *Die Krise der Weltwirtschaft: Zurück zur sozialen Marktwirtschaft und die ethischen Herausforderungen auf dem Weg dahin*. Berlin, Münster: LIT-Verlag.
- Landau, D. (2007). *Unternehmenskultur und Organisationsberatung: Über den Umgang mit Werten in Veränderungsprozessen*. Heidelberg: Systemische Forschung im Carl-Auer-Verlag.
- Landenberger, I. (2006). *Unternehmenskultur als Erfolgsfaktor: Betrachtung anhand des Möbelkonzerns IKEA*. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Lang-von, Wins. T. (2004). *Der Unternehmer: Arbeits- und organisationspsychologische Grundlagen; mit 7 Tabellen*. Berlin: Springer.

- Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. In: Texte zur Sozialpsychologie, Band 10, Waxmann.
- Latzko, B. (2006). *Werteerziehung in der Schule: Regeln und Autorität im Schulalltag*. Opladen: Budrich.
- Latzko, B. (Ed.) (2010). *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Lay, R. & Posé, U. D. (2006). *Die neue Redlichkeit: Werte für unsere Zukunft*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Lehmann, U. (2006). *Ethik und Struktur in internationalen Unternehmen: sozialetische Anforderungen an die formalen Strukturen internationaler Unternehmen*: LIT-Verlag.
- Lehmann, S. & Mandl, H. (2007). *Implementation von E-Learning in Unternehmen*. Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Weinheim: PVU Beltz.
- Lempert, W. (2004). *Berufserziehung als moralischer Diskurs?: Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lesch, S. (2011). *Psychoblasen in der Wirtschaft: Irrungen und Wirrungen im Management*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Lind, G. & Raschert, J. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (2006). *Teilhabe an der 'Argumentationsgemeinschaft' als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion*. In Grundler G. & Vogt G. (Ed.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (pp. 167–175).
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar?: Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung* (2nd ed.). Berlin: Logos-Verl.

- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lind H. (2010). *Unternehmenskultur und Personalpolitik der Sparda-Bank München eG*. München.
- Lind, G. (2011). Moralerziehung. In E. Kiel & K. Zierer (Ed.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung* (pp. 39–50). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Lind, G. (2012). Die Methode der Dilemmadiskussion. In F. Brüggem, W. Sander & C. Igelbrink, (Ed.), *Urteils-Bildung. Basistexte zur Urteilsbildung*. Zugriff am 12.10.12 http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2011_Konstanzer-Methode_Kap-6-Moral-ist-lehrbar.pdf Münster: LIT-Verlag.
- Lin-Hi, N. (2009). *Eine Theorie der Unternehmensverantwortung: Die Verknüpfung von Gewinnerzielung und gesellschaftlichen Interessen* (Vol. 71). Erich Schmidt Verlag GmbH.
- Lisbach, B. (1999). *Werte und Umweltwahrnehmung: Der Einfluß von Werten auf die Wahrnehmung der natürlichen Umwelt*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Litschka, M., Suske, M. & Brandtweiner, R. (2011). Decision Criteria in Ethical Dilemma Situations: Empirical Examples from Austrian Managers. *Journal of Business Ethics*, 104(4), 473–484.
- Löhr, A. & Burkatzki, E. (2008). *Wirtschaftskriminalität und Ethik. Wirtschaftskriminalität und Ethik*. München: Rainer Hampp Verlag.
- Lösel, F. & Ott, C. (2010). *Evaluation des Projektes „Wertebildung in Familien“: Abschlussbericht*, Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, Institut für Psychologie, Lehrstuhl Psychologie I.
- Loew, T. & Clausen, J. (2010): Wettbewerbsvorteile durch CSR. Eine Metastudie zu den Wettbewerbsvorteilen von CSR und Empfehlungen zur Kommunikation an Unternehmen. Studie im Auftrag des BMAS. Berlin und Hannover. Zugriff am 23.3.13 www.csr-in-deutschland.de.

- Lotter D. & Braun, J. (2009). *MehrWerte für die Wirtschaft: Wie Unternehmen ihre Zukunftsfähigkeit sichern und gesellschaftlichen Wohlstand mehren*, Stiftung&Sponsoring.
- Luhmann, N. (2006). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lukesch, H. (1997). *Einführung in die pädagogische Psychologie* (3rd ed.). Regensburg: Roderer.
- MacGillivray, Martens, H., Rüdiger, K., Vilanova, M. Zollo, Begley, P.T. & Zadek, S. (2006). Enhancing European Competitiveness through Corporate Responsibility. Zugriff am 23.3.13 <http://www.accountability.org/images/content/1/0/101/Responsible%20Competitiveness%20in%20Europe-%20Summary.pdf>
- Mackenthun, G. (2006). *Die neuen Werte –Woran orientiert sich die deutsche Gesellschaft? Kann sich unsere Gesellschaft auf einen gemeinsamen Wertekodex einigen?* Vortragsreihe „Ethics in Business“ im Informationszentrum der Urenco Deutschland GmbH am 7. Dezember 2006
- Mandl, H. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen [u.a.: Hogrefe.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Wissensmanagement: Informationszuwachs - Wissensschwund?; die strategische Bedeutung des Wissensmanagements*. München: Oldenbourg.
- Mandl, H. & Reinmann, G. (2004). *Psychologie des Wissensmanagements: Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H., Kopp, B. & Dvorak, S. (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung: – Schwerpunkt Erwachsenenbildung –*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff am 10.10.12 http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2005). Aspekte didaktischen Handelns von Lehrenden in der Weiterbildung. (Forschungsbericht Nr. 180). LMU München.

- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In E. Nuissl. *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und lehrforschung für die Weiterbildung*. S. 117-128. Bielefeld: Bertelsmann.
- Maring, M. (Ed.) (2011). *Schriftenreihe des Zentrums für Technik- und Wirtschaftsethik am Karlsruher Institut für Technologie: Vol. 4. Fallstudien zur Ethik in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft*. Karlsruhe: KIT Scientific Pub.
- Margolis, J. D. & Walsh, J. P. (2003). Misery loves companies: Rethinking social initiatives by business. *Administrative Science Quarterly*. vol. 48 (pp. 268-305). Zugriff am 21.12.12 <http://www.sustainabilitymanagement.net/public/Misery%20Loves%20Companies.pdf>.
- Martens, J. U. (1998). *Verhalten und Einstellungen ändern: Veränderungen durch gezielte Ansprache des Gefühlsbereiches; ein Lehrkonzept für Seminarleiter*. Hamburg: Windmühle Verlag.
- Marx, K. (1867). *Das Kapital*. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1999). *Toward a psychology of being*. New York: Wiley.
- Maurer, A. & Schimank, U. (Eds.) (2008). *Die Gesellschaft der Unternehmen — Die Unternehmen der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M. & Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 1–13.
- McSweeney B. (2002): Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: *A triumph of faith a failure of analysis*. *Human Relations*, January 2002, vol. 55, no. 1, pp. 89–118(30).
- Meglino, B. M. & Ravlin, E. C. (1998). Individual Values in Organizations: Concepts, Controversies, and Research. *Journal of Management*, 24(3), 351–389.

- Melé, D. (2005). Ethical Education in Accounting: Integrating Rules, Values and Virtues. *Journal of Business Ethics*, 57(1), 97–109.
- Merk, R. (2010). *Mit wertorientierter Personalarbeit die Wertschöpfung steigern: [Beiträge zur Fachtagung am 05. November 2009 an der Fachhochschule des Mittelstands (FHM)]*. Bielefeld: FHM.
- Mendl, H. (1998). An Vorbildern lernen-wozu und wie? *Kontakt1/1998*, 13-21.
- Meulemann, H. (1996). *Werte und Wertewandel: Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Meyer, J. R. (1976). *Reflections on values education*. Waterloo, Ont: Wilfrid Laurier University Press.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A. & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*,
- Michalos, A. C. & Poff, D. C. (Eds.) (2013). *Ethical Decision Making: A Review of the Empirical Literature*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie Kindheit und Jugend*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Milano, R. (2011). Social banking: a brief history. In O. Weber & S. Remer (Eds.), *Social Banks and the Future of Sustainable Finance* (pp. 15–48). Taylor & Francis Group.
- Miner, J. (2000). Testing a psychological Typology of Entrepreneurship Using Business Founders, *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 36 (1), p. 43-69.
- Mill, J. S. & Kühn, M. (2009). *Utilitarismus*. Hamburg: Meiner.
- Moebius, S. (Ed.) (2006). *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mokrosch, R. & Regenbogen, A. (2009). *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Montada, L. (2002). *Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation*. In R. Oerter & L. Montada (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Montada, L. (1994). Die Sozialisation von Moral. In K.A. Schneewind. *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Multrus, U. (2008). Werteerziehung in der Schule – Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung* (S. 22–37). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Müller, U. (2007): Bildungsmanagement - Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G., Iberer, U., Keller, H. (Hrsg.) *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten - Innovationen vorantreiben*. (S. 99-122). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mummendey, H. D. (2008). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.
- Munsey, B. (1980). *Moral development, moral education, and Kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education*. Birmingham, Ala: Religious Education Press.
- Naurath, E. (2013). Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung. In: E. Naurath, M. Blasberg- Kuhnke, E. Gläser, R. Mokrosch & S. Müller-Using (Hrsg.): *Werte-Bildung interdisziplinär*. Göttingen: V & R unipress.
- Nerdinger, F. & Spieß, E. (1992). Kommunikative Validierung und Datenfeedback in der Wertforschung - Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Langzeitbefragungen. In H. Klages, H.-J. Hippler & W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (pp. 653–671). Frankfurt am Main: Campus.
- Nerdinger, F. (2008). *Grundlagen des Verhaltens in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Nerdinger, F. (2009). *Beteiligungsorientierte Unternehmenskultur: Erfolgsfaktoren, Praxisbeispiele und Handlungskonzepte*. Wiesbaden: Gabler.
- Nerdinger, F., Blickle, G. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie: Mit 32 Tabellen*. Heidelberg: Springer.
- Nerdinger, F. & Wilke, P. (2009). *Erfolgsfaktor Unternehmenskultur — Beteiligung erfolgreich umsetzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Neubarth, A. (2011). *Führungskompetenz aufbauen: Wie Sie Ressourcen klug nutzen und Ziele stimmig erreichen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Neuberger, O. (2006). *Mikropolitik und Moral in Organisationen: Herausforderung der Ordnung*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Neumann, D. (2009). Zur Natur der Moral. Das Problem der Werte-Erziehung in der Schule. In T. Hansel (Ed.), *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung* (pp. 65–77). Freiburg: Centaurus-Verlag.
- Nietzsche, F. (1996). *Der Wille zur Macht: Versuch einer Umwertung aller Werte*. Stuttgart: Kroener.
- Nipkow, K.E. (2009). Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werteeziehung in der Schule. In: Mokrosch, R. & Regenbogen, A. (2009). *Werte-Erziehung und Schule: Ein Handbuch für Unterrichtende*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creation Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Zum Verständnis von Moral — Entwicklungen in der Kindheit. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 51–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G. (2008). Die Entwicklung des moralischen und rechtlichen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 2(3), 146–154.

- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 2, (55), 528–548.
- O’Fallon, M. J. & Butterfield, K. D. (2005). A Review of The Empirical Ethical Decision-Making Literature: 1996–2003. *Journal of Business Ethics*, 59(4), 375–413.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels: Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim [u.a.: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz
- Oerter, R. (2007). Werte-Werthaltungen-Valenzen. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Oles, P. & Hermans H. J.M (2010). Allport-Vernon Study of Values. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed.). Hoboken, N.J: John Wiley.
- O’Reilly, C. & Chatman, J. (1996). *Culture as social control: corporations, cult and commitment*, Zugriff am 12.10.12 http://faculty.haas.berkeley.edu/chatman/papers/30_CultureAsSocialControl.pdf.
- Oser, F. & Althof W. (1996). Probleme lösen am „runden Tisch“: Pädagogischer Diskurs und die Praxis von „Just Community“ - Schulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 29–41.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein & F. Oser (Eds.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 63–93). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich: ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser F. & Veugelers, W. (Ed.) (2008). *Getting involved: global citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Otten, M. (2013). Didaktische Implikationen für wertesensibilisierende pädagogische Arbeit unter konstruktivistischer Perspektive am Beispiel der im Projekt „Wertebildung in Familien“ entwickelten Angebote der Familienbildung (Angebotsmanual). In A. Erbes; C. Giese; H. Rollik (Hrsg.). *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen und Kooperationen*. Beiträge aus Theorie und Praxis (S. 105 -119). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e.V.
- Paine, L. S. (1997). *Cases in Leadership, Ethics, and Organizational Integrity*. Irwin, Chicago: IL.
- Parsons, T. & Shils, E.A. (1951). *Toward A General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paschen, M. & Dihmaier, E. (2011). *Psychologie der Menschenführung: Wie Sie Führungsstärke und Autorität entwickeln*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Patry, J.-L. (2007). *VaKE-Introduction and Theoretical Background*. In K. Tirri (Ed.), *Values and Foundations in Gifted Education* (pp. 157-169). Bern: Peter Lang
- Patry, J.-L. & Weinberger A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8, 2, 35–50.
- Paxton, J. M. & Greene, J. D. (2010). Moral Reasoning: Hints and Allegations. *Topics in Cognitive Science*, 2(3), 511–527.
- Pech, J. (2008). *Bedeutung der Wirtschaftsethik für die marktorientierte Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler.
- Pérez, A. & Rodríguez del Bosque, I. (2012). The Role of CSR in the Corporate Identity of Banking Service Providers. *Journal of Business Ethics*, 108(2), 145–166.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65, 122 – 128.
- Petersen, T. M. T. (2005). *Der Wert der Freiheit*. Wien: Herder.

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peus C, Kerschreiter R, Frey D, Traut-Mattausch E. (2010). What is the value? Economic effects of ethically-oriented leadership. *Journal of Psychology*, 218 (4): 195-197.
- Pfeifer, V. (2008). *Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfeifer, V. (2009). *Ethisch argumentieren: Eine Anleitung anhand von aktuellen Fallanalysen*. Paderborn: Schöningh.
- Pfeffer, J. & Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*. Boston, Mass: Harvard Business School.
- Piaget, J. (2004). The Moral Judgement of the Child. (translated by M. Gabian). New York: Free Press Paperbacks. (originally published in 1932). Zugriff am 23.3.12 http://books.google.de/books?id=PyP-IaDcspgC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Piaget, J. (1928/1986). *Judgement and reasoning on the child*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1997). *The moral judgement of the child*. SimonandSchuster.com.
- Piaget, J. (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Platon. *Politeia*: Übersetzung von W. S. Teuffel. Zugriff am 22.10.12 <http://www.opera-platonis.de/Politeia.html>
- Porfeli E.J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior* (70), 42–60.
- Porter, G. (2004). Work, work ethic, work excess. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 424–439.
- Polterauer, J. (2008) Unternehmensengagement als “Corporate Citizen”. Ein langer Weg und ein weites Feld für die empirische corporate Citizenship-Forschung in Deutschland. In Backhaus-Maul, H., Biedermann, C. Nährlich, S., Polterauer, J. (Hrsg.): *Corporate Citizenship in Deutschland*. (S. 1 49-182). Heidelberg: Springer-Verlag.

- Posner, B. Z. (2010). Another Look at the Impact of Personal and Organizational Values Congruency. *Journal of Business Ethics*, 97(4), 535–541.
- Power, F.C. (1988) *The Just Community approach to moral education*, *Journal of Moral Education*, 17, pp. 195-208.
- Prange, P. (2006). *Werte: Von Plato bis Pop ; alles, was uns verbindet*. München: Droemer.
- Pucetaite, R., A.-M. Lamsa & A. Novelskaite (2010). Building Organizational Trust in a Low-Trust Societal Context, *Baltic Journal of Management* 5, 197–217.
- Quilling, E. & Nicolini, H. J. (2007). *Erfolgreiche Seminargestaltung: Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung* (1st ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quinn, R.A. (2011). »Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen. In Hackl, A., Steenbeck, O., Weigand, G. (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung.*, Karg-Hefte, 3. (S. 12-19). Zugriff am 23.03.13 http://www.karg-stiftung.de/binaries/addon/275_karg_heft3_web.pdf.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rehfus, W.D. (2003). *Handwörterbuch Philosophie*. 1. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Zugriff am 23.04.12 <http://www.philosophie-woerterbuch.de>.
- Reinders, H. (2005). *Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter*. (StuttgArt.Landesstiftung Baden-Württemberg).
- Reinmann, G. (2013). *Studententext Didaktisches Design*. Zugriff am 21.5.13 http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studententext_dd_april13.pdf.
- Reinmann, G. (2011). *Vermittlungswissenschaft: Eine brauchbare Perspektive für die Didaktik*. Forschungsnotiz Nr. 9. Zugriff am 12.12.12 <http://lernen-unibw.de/forschungsnotizen>.

- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen. Prinzipien und Methoden. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Weiterbildung*, D/I/4, Enzyklopädie der Psychologie (S. 355-403). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). *Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe*. In: *Unterrichtswissenschaft* 26. 4, S. 292-311
- Reinmann-Rothmeier, G., Erlach, C. & Neubauer, A. (2000). *Erfahrungsgeschichten durch Story-Telling – eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode (Forschungsbericht Nr. 127)*. Ludwig-Maximilians-Universität: München.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*(S. 601-646). Weinheim: Beltz.
- Reisenauer, T. M. (2011). *Moralische Unternehmensführung: Ethische Analyse der Weltwirtschaftskrise*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Renner, W. & Salem I. (2004). Unterschiede zwischen Wertorientierungen nach Geschlecht, Alter, Berufsgruppe, Parteienpräferenz und Bundesland: Ergebnisse der Standardisierung des Österreichischen Wertefragebogens. *ZA-Informationen*, (54), 89-112.
- Riemer, H.L. (2011). *Vorbilder und Vorbildhandeln. Über den Wandel der Werte und die Chancen ihrer Neuentdeckung*. Berlin: Verlag Dr. Köster
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Ringle, G. (2007). *Genossenschaftliche Prinzipien im Spannungsfeld zwischen Tradition und Modernität*, Hochschule Wismar, Fachbereich Wirtschaft.
- Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V. (2006). *Mirrors of the mind*. *Scientific American* 295. 54-61.
- Rödder, A. & Elz W. (2008). *Alte Werte - neue Werte: Schlaglichter des Wertewandels*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255 - 277.
- Rohrhirsch, F. (2009). *Führung und Scheitern: Über Werte und den Wert des Scheiterns im Führungsalltag - Wie Führung glückt*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York: Basic Books
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York NY, Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values: Individual and Societal*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. & Ball-Rokeach, S. J. (1989). Stability and change in American value priorities, 1968–1981. *American Psychologist*, 44(5), 775–784.
- Ros, M., Schwartz, S. H. & Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work. *Applied Psychology*, 48(1), 49–71.
- Rosenstiel, L. v. (1993). *Wertewandel: Herausforderungen für die Unternehmenspolitik in den 90er Jahren*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. v. (2000). Wissensmanagement in Führungsstil und Unternehmenskultur. In H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), *Wissensmanagement. Informationszuwachs - Wissensschwund? ; die strategische Bedeutung des Wissensmanagements* (S. 139–159). München: Oldenbourg.
- Rosenstiel, L. v. & Woscheé, R. (2002). Wertkonflikte in der arbeits- und 187 Wertkonflikte in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Personalforschung*, 16(2), 187-208.
- Rosenstiel, L. v. (2007). Unternehmerische Werte und personelle Kompetenzen. In W. Jochmann & S. Gechter (Eds.), *Strategisches Kompetenzmanagement* (pp. 47–59). Berlin: Springer.
- Rosenstiel, L. v. (2007). Unternehmerische Werte und personelle Kompetenzen. In W. Jochmann & S. Gechter (Hrsg.), *Strategisches Kompetenzmanagement* (pp. 47–59). Heidelberg: Springer .

- Rosenstiel, L. v. (2009). Erfolgsfaktor Unternehmenskultur — Beteiligung erfolgreich umsetzen. In F. W. Nerdinger & P. Wilke (Hrsg.), *Erfolgsfaktor Unternehmenskultur — Beteiligung erfolgreich umsetzen* (pp. 27–42). Wiesbaden: Gabler.
- Rosenstiel, L. v. & Nerdinger, F. W. (2000). Die Münchner Wertestudien - Bestandsaufnahme und (vorläufiges) Resümee. *Psychologische Rundschau*, 51(3), 146–157.
- Rössel, J. (2006). Ronald Inglehart: Daten auf der Suche nach einer Theorie - Analysen des weltweiten Wertewandels. In S. Moebius (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruyter, D. J. de & Miedema, S. (2011). *Moral Education and Development*. Rotterdam: SensePublishers.
- Sackmann, S. A. (2004). *Erfolgsfaktor Unternehmenskultur: Mit kulturbewusstem Management Unternehmensziele erreichen und Identifikation schaffen ; 6 Best-practice-Beispiele*. Wiesbaden: Gabler.
- Sackmann, S. A. (2007). *Unternehmenskultur: Erkennen, Entwickeln, Verändern*. München: Eigenverlag.
- Sackmann, S. A. (2008). *Mensch und Ökonomie — Perspektiven im Wandel der Zeit (unternehmenskulturelle Betrachtung)*. Wiesbaden: Gabler.
- Schaper, N. (2000). *Gestaltung und Evaluation arbeitsbezogener Lernumgebungen: Habilitationsschrift*. Heidelberg: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität. Zugriff am 12.11.12 http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper_-_Gestaltung_und_Evaluation_arbeitsbezogener_Lernumgebungen_Habilitationsschrift_.pdf.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scheler, M. (1966). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik: neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. München: Francke.

- Scherr, A. (2006). *Soziologische Basics: Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen*. Springer e-books,
- Schleicher, R. (1973). Die Intelligenzleistung Erwachsener in Abhängigkeit vom Niveau beruflicher Tätigkeit. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 44, 25-56.
- Schleiermacher, F., Braun, O. & Birkner, H. J. (1990). *Ethik (1812/13): Mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre*. Hamburg: F. Meiner.
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen: Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertwandels*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmale I. & Blome-Drees, J. (2004). Unterschiedliche Unternehmenskulturen von Genossenschaftsbanken: Eine empirische Untersuchung. In T. Theurl (Ed.), *Wettbewerbsfähigkeit des genossenschaftlichen Netzwerks* (pp. 179–200). Aachen: Shaker. Zugriff am 12.11.12 <http://www.genosem.uni-koeln.de/13822.html>.
- Schmidt, M. J. (2009). *Business case essentials: A guide to structure and content*. Boston: Solution Matrix.
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Herrmann, J. & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem "Portraits Value Questionnaire". *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(4), 261–275.
- Schneider, B., Goldstein, H. W. & Smith, D. B. (1995). The ASA Framework: An update. *Personnel Psychology*, 48, 747-773.
- Scholl-Schaaf, M. (1975). *Werthaltung und Wertsystem: E. Plädoyer für d. Verwendung d. Wertkonzepts in d. Sozialpsychologie*. Bonn: Bouvier.
- Schönborn, G. (2010). Value Performance. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 218(4), 234–242.
- Schönbucher, G. (2010). *Unternehmerische Orientierung und Unternehmenserfolg: Eine empirische Analyse*. s.l.: Gabler Verlag.

- Schreyögg, A. (2010). Coaching für die neu ernannte Führungskraft. *Coaching für die neu ernannte Führungskraft*,
- Schröder, H. (2001). *Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt"*. München: Oldenbourg.
- Schubarth, W., Speck, K. & Berg, H. von (2010). *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, W. (2010) „Die Rückkehr der Werte.“ Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung, In: Schubarth, W. Speck, K., Lynen van Berg, H. (Hrsg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*. (S. 21-42). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuler H. (Ed.) (2004). *Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schütte, M. (2010, March 22). *Brauchen wir Ethik in der Wirtschaft? Beispiel Banken und Kapitalmarkt: Teil III*. Westerham.
- Schütte, M. (2010, March 31). *Brauchen wir Ethik in der Wirtschaft? Beispiel Banken und Kapitalmarkt Teil I*. Westerham,.
- Schwartz, M. S. (2005). Universal Moral Values for Corporate Codes of Ethics. *Journal of Business Ethics*, 59(1-2), 27–44.
- Schwartz, S. (1996) Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated values systems. In C. Seligmann, J. Olson & M. Zanna (Ed.), *Values: the Ontario Symposium* (pp. 1–25). Hillsday, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz S.H. (2006). *Basic Human Values: An Overview*, Retrieving October, 9, 12 <http://segr-did2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E.,Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O. & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*. Vol 103(4), 663-688. Retrieving December, 9, 13 http://www.zora.uzh.ch/66833/1/Schwartz_etal_in_press_JPSP.pdf.
- Schwegler, R. (2008). *Moralisches Handeln von Unternehmen: Eine Weiterentwicklung des neuen St. Galler Management-Modells und der ökonomischen Ethik* (1st ed.). Wiesbaden: Gabler.
- Schweizer, G., Müller, U. & Adam, T. (2010). *Wert und Werte im Bildungsmanagement: Nachhaltigkeit- Ethik- Bildungscontrolling*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Schweitzer, Friedrich (2006): Wertorientierte Erziehung im Elementarbereich. In Biesinger A. & Schweitzer F.(Hrsg.): *Bündnis für Erziehung*. Freiburg. S.75-81.
- Schweitzer, F., Ruopp, J. & Wagensommer, G. (2012). *Wertebildung im Religionsunterricht: Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*. Münster; München: Waxmann.
- Seel, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt UTB.
- Seifert, A. & Zentner, S. (2010). *Service Learning - Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Seligmann C., Olson. J. & Zanna. M. (1996). *Values: the Ontario Symposium*. Hillsday, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Sellmaier, S. (2008). *Ethik der Konflikte: Über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischem Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siegel, H. (2011). The Role of Reasons in Moral Education. In D. J. de Ruyter & S. Miedema (Eds.), *Moral Education and Development* (pp. 59–69). Rotterdam: SensePublishers.
- Siegetsleitner, A. (2010). *Logischer Empirismus, Werte und Moral: Eine Neubewertung*. Wien: Springer.

- Silberer, G. (1991). *Werteforschung und Werteorientierung im Unternehmen*. Stuttgart: C.E. Poeschel.
- Simon, S., Howe, L. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart.
- Simon, S. & Kirschenbaum, H. (1973). *Readings in values clarifications*. Minneapolis, MN: Winston.
- Sims, R. R. (1992). The challenge of ethical behavior in organizations. *Journal of Business Ethics*, 11(7), 505–513.
- Sims, R. R. (2002). Business ethics teaching for effective learning. *Teaching Business Ethics*, 6(4), 393–410.
- Sims, R. R. & Brinkmann, J. (2003). Business Ethics Curriculum Design: Suggestions and Illustrations. *Teaching Business Ethics*, 7(1), 69–86.
- Six, B. & Felfe J. (2004). Einstellungen und Werthaltungen im organisationalen Kontext. In Schuler H. (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 597–658). Göttingen: Hogrefe.
- Smith, A. (1990). *Der Wohlstand der Nationen*. 5. Aufl. dtv klassik,
- Sonntag, K. (2002). Personalentwicklung und Training. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1(2), 59–79.
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen: Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sonntag, Kh., Schaper, N. & Friebe, J. (2005). Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In J. Erpenbeck (Hrsg.), *Kompetenzmessung im Unternehmen – Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld* (S.19-340). Münster: Waxmann.
- Speck, K. (2010). Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Schubarth, W., Speck, K., Lynen von Berg, H. (Hrsg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven* (S. 61-90). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Speckbacher, G. (1997). Shareholder Value und Stakeholder Ansatz, in: DBW, Jg. 57, H. 5/1997, S. 630 – 639
- Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W. W. (2009). Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. *Psychologische Rundschau*, 60, 241 – 242,
- Spieß, E. & Nerdinger F. (1992). Die Vorhersage generativen Verhaltens durch Werte - Ergebnisse einer Langzeitstudie. In H. Klages, H.-J. Hippler & W. Herbert (Eds.), *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 567–578). Frankfurt am Main: Campus.
- Spieß, E. (2005). *Wirtschaftspsychologie: Rahmenmodell, Konzepte, Anwendungsfelder*. München: Oldenbourg.
- Spree, A. (2003). Pragmatismus. In W. D. Rehfus. (Hrsg.). Handwörterbuch Philosophie. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Zugriff am 21.07.13 <http://www.philosophie-woerterbuch.de>.
- Stahlke, I. (2001). *Das Rollenspiel als Methode der qualitativen Sozialforschung. Möglichkeiten und Grenzen*. Waxmann.
- Standop, J. (2005). *Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*: Beltz.
- Stegemann, A. (2005). *Informelles Lernen. Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln?. Werteerziehung in Familie und Schule*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Stein, M. (2012). *Familie und Familienentwicklung in Zahlen*. In: U. Boos-Nünning & M. Stein (Hrsg.). Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation. Münster: Waxmann, S. 17-58.
- Stein, M. (2013). *Wertetransmission als Aufgabe der Familie*. In Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hrsg.). Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis (S. 11-24). Berlin.

- Steinmann, H. & Löhr, A. (1989). Unternehmensethik (pp. 317-326). Gabler Verlag.
- Steinmann, H. & Löhr, A. (1992). Grundlagen der Unternehmensethik. Stuttgart: Poeschel.
- Stöcklin-Meier, S. (2009). *Von der Weisheit der Märchen: Kinder entdecken Werte mit Märchen und Geschichten* -. München: E-Books der Verlagsgruppe Random House GmbH.
- Suar, D. & Khuntia, R. (2010). Influence of Personal Values and Value Congruence on Unethical Practices and Work Behavior. *Journal of Business Ethics*, 97(3), 443–460.
- Suchanek, A (2007). *Die Relevanz der Unternehmensethik im Rahmen der Betriebswirtschaftslehre*. HHL Arbeitspapier Nr. 81, Leipzig Graduate School of Management.
- Suchanek, A. & Kerscher, K.J. (2007). Der Homo oeconomicus: Verfehltes Menschenbild oder leistungsfähiges Analyseinstrument? In R. Lang & A. Schmidt (Hrsg.). *Individuum und Organisation : neue Trends eines organisationswissenschaftlichen Forschungsfeldes*. (S. 251-275). Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag..
- Suchanek, A. & Lin-Hi, N. (2006). *Eine Konzeption unternehmerischer Verantwortung*. *Diskussionspapier / Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik: Vol. 06,7*. Lutherstadt Wittenberg, Halle, Saale: Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik; Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.
- Suchanek, A./von Broock, M. (2008), Wertemanagement und Konsistenz, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Wertemanagement und Wertschöpfung. Gütersloh, S. 17-54.
- Tarlatt, A. (2001). *Implementierung von Strategien im Unternehmen*. Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag.
- Tewes, R. (2011). *Führungskompetenz ist lernbar: Praxiswissen für Führungskräfte in Gesundheitsfachberufen*. Berlin: Springer

- Theurl, T. (2005). *Wettbewerbsfähigkeit des genossenschaftlichen Netzwerks*. Aachen: Shaker.
- Thier, K. (2014). *Storytelling als Instrument der Wissensvermittlung in der Industrie*. In: T.A.Cook Jahrbuch Maintenance 2014. S. 96-97.
- Thier, K. (2010). *Storytelling. Eine Methode für das Change-, Marken-, Qualitäts- und Wissensmanagement*. Heidelberg: Springer (2. Auflage).
- Thomae, H. (1983). *Theorien und Formen der Motivation*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Thome H. (2003). Soziologische Wertforschung: Ein von Niklas Luhmann inspirierter Vorschlag für die engere Verknüpfung von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Soziologie*, (1), 4–28. Zugriff am 12.12.12 <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/1123/660>.
- Thomé M. (2006). *Werte-Orientierung - oder: Was (mir) etwas wert ist: Begriffsbestimmungen und Orientierungsfragen*. Ausführliche Fassung eines Impulsreferates für den Start-Workshop des Runden Tisch „lebens-wert? Lernort Gemeinde“ zum gleichnamigen KBE-Projekt.
- Tippelt, R. & Hippel, A. v. (2010): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treumann, K., Ganguin, S. & Arens, M. (2011). *E-Learning in der beruflichen Bildung: Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trevino, L. (1992). Moral Reasoning and Business Ethics: Implications for Research, Education, and Management. *Journal of Business Ethics*, (11), 445–459.
- Trevino, L., Butterfield, K. B. & McCabe, D. L. (1998). The ethical context in organizations: Influences on employee attitudes and behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 8, 447–476.
- Trevino, L. & Nelson, K. (2010). *Managing Business Ethics: Straight talk about how to do it right*. New York, NJ: John Wiley & Sons.

- Trommsdorff, G. & Behnken, I. (1989). *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart: F. Enke.
- Trommsdorff, G. & Kornadt, H.-J. (2007). *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, G. (2008). Kultur und Sozialisation. In K. Hurrelmann; M. Grundmann & S. Walper. *Handbuch Sozialisationsforschung*. (S.229-239) Weinheim: Beltz.
- Ulrich, P. (2007). *Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern: Haupt.
- Ulshöfer, G. (2009). Corporate Social Responsibility auf den Finanzmärkten: Ebenen der Verantwortung. In G. Ulshöfer & G. Bonnet (Hrsg.), *Vom Guten, vom Schönen und vom Baren: Wie praktikabel ist Ethik als Fondskriterium?*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulshöfer, G. & Bonnet, G. (2009). *Vom Guten, vom Schönen und vom Baren: Wie praktikabel ist Ethik als Fondskriterium?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Valentine, S., Godkin, L. & Lucero, M. (2002). Ethical Context, Organizational Commitment, and Person-Organization Fit. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 349–360.
- Vogelsang, G. & Burger, C. (2004): *Werte schaffen Wert. Warum wir glaubwürdige Manager brauchen*. München: Econ Verlag
- Voigt, D., Meck, S. & Klusmann, P. G. (2001). *Festschrift für Dieter Voigt*. Münster: LIT.
- Wahl, K. (2009). *Aggression und Gewalt: Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Walter, N. (2009). *Marktwirtschaft, Ethik und Moral: Wie Werte das Vertrauen in die Ökonomie stärken*. Berlin: Berlin University Press.
- Wandersman, A., Chien, V. & Katz, J. (2012). *Toward an evidencebased system for innovation support for implementing innovations with quality: Tools, training,*

- technical assistance, and quality assurance/quality improvement. American Journal of Community Psychology.*
- Waschulewski, U. (2002). *Die Wertpsychologie Eduard Sprangers: Eine Untersuchung zur Aktualität der "Lebensformen"*. Münster: Waxmann.
- Weber, G. (1994). *Fallbasiertes Lernen und Analogien: Unterstützung von Problemlöse- und Lernprozessen in einem adaptiven Lernsystem*. Weinheim: Beltz.
- Weber, H. (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Weber, O. & Remer, S. (2011). *Social Banks and the Future of Sustainable Finance*: Taylor & Francis Group.
- Weber, S. (2013). Sense of Workplace Learning. *Vocations and Learning. Studies in Vocational and Professional Education*. 6 (1), S. 1–9.
- Weibler, J. (2008). *Werthaltungen junger Führungskräfte: Forschungsstand und Forschungsoptionen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Weiner, I. B. & Craighead, W. E. (2010). *The Corsini encyclopedia of psychology*. Hoboken, N.J: John Wiley.
- Werner, F. (2002). *Vom Wert der Werte: die Tauglichkeit des Wertbegriffs als Orientierung gebende Kategorie menschlicher Lebensführung ; eine Studie aus evangelischer Perspektive*. Göttingen: LIT-Verlag.
- Weinert, A. B. & Euler, U. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie*. Weinheim: BeltzPVU.
- Werner, E. C. (2009). National geprägte Unternehmenskultur am Beispiel Schwedens.
- Werner, A., Kay, R. & Kranzusch, P. (2007). Einflussfaktoren auf die Identifikation mit dem Unternehmerbild – Eine geschlechts-spezifische Analyse im Kontext deutscher Gründermessen. In: Bührmann, Andrea D.; Hansen, Katrin; Schmeink, Martina; Schöttelndreier, Aira (Hrsg.). *Entrepreneurial Diversity –*

- UnternehmerInnen zwischen Businessplan und Bricolage*. Münster, LIT- Verlag, 87-112.
- Wiater, W. & Werner (2010). Neurobiologische Sicht. In K. Zierer, (Hrsg.). *Schulische Werteerziehung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Wickert, U. (1995). *Das Buch der Tugenden*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Wickert, U. (2005). *Der Ehrliche ist der Dumme: Über den Verlust der Werte; ein Essay*. München: Heyne.
- Wickert, U. (2011). *Redet Geld, schweigt die Welt*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Wieland, J. (2002). *WerteManagement und Corporate Governance*. In KIeM – Working Paper Nr. 03/2002, Konstanz 2002.
- Wieland, J. (2004). Wozu Wertemanagement? Ein Leitfaden für die Praxis. In J. Wieland & M. Fürst (Hrsg.), *Handbuch Wertemanagement*. Hamburg: Murmann.
- Wieland, J. & Fürst, M. (2004), *Handbuch Wertemanagement*. Hamburg: Murmann.
- Wieland, J. (2007). *Die Ethik der Governance*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Wieland, J. (2010). Corporate Citizens sind kollektive Bürger. In: Backhaus-Maul, H., Biedermann, C. Nährlich, S., Polterauer, J. (Hrsg.): *Corporate Citizenship in Deutschland*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag. (S. 131-137).
- Wildfeuer, A.G. (2003). Werteethik. In W. D. Rehfus. (Hrsg.). *Handwörterbuch Philosophie*. 1. Aufl., Vandenhoeck & Zugriff am 21.07.13 unter <http://www.philosophie-woerterbuch.de> (zuletzt
- Winkler, K. & Mandl H. (2004). Mitarbeiterorientierte Implementation von Wissensmanagement in Unternehmen. In H. Mandl & G. Reinmann (Eds.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (pp. 207–219). Göttingen: Hogrefe.

- Woiceshyn, J. (2011). A Model for Ethical Decision Making in Business: Reasoning, Intuition, and Rational Moral Principles. *Journal of Business Ethics*, 104(3), 311–323.
- World Values Survey, from www.worldvaluessurvey.org.
- Wringe, C. (2006). *Moral Education: Beyond the teaching of Right and Wrong*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Zaboura, N. (2009). *Das empathische Gehirn: Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zecha, G. (2006). *Werte in den Wissenschaften: 100 Jahre nach Max Weber*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ziegler, S. & Sohl, M. (2011). *Moderner Bankvertrieb im Dienst des Kunden: Neue Wege zu einem kundenzentrierten Marktauftritt*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Zierer, K. (2010). *Schulische Werteerziehung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Zsolnai, L., Boda, Z. & Fekete, L. (2009), *Ethical Prospects. Economy, Society and Environment*, Netherlands: Springer.
- Zumbach, J. & Mandl H. (2008). *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (pp. 1–11). Göttingen: Hogrefe.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 Verhältnis von Ethik und Ökonomie im Bereich der Wirtschaftsethik nach Kunze (2008, S. 47).	57
Abbildung 2 Homann/Blome-Drees Quadrantenschema zum Konflikt zwischen Gewinnmaximierung und Moral nach Köster (2010 S. 41)	62
Abbildung 3 Zwiebelmodell- eigene Darstellung nach Hofstede et al. (2012, S. 8).	67
Abbildung 4 Ebenenmodell nach Schein (modifiziert nach Schein, 2012; Landau 2007, Blome-Drees & Schmale, 2007).....	70
Abbildung 5 Kulturelles Eisbergmodell nach Sackmann (2004)	71
Abbildung 6 Beispiele von Werteträgern des Unternehmens	81
Abbildung 7 Bottom-up- und Top-down-Prozess, eigene Darstellung nach Kayser et al (2007, S. 147)	87
Abbildung 8 Die vier Prozessstufen des WerteManagementSystems nach Wieland (2004).....	92
Abbildung 9 Charakteristika arbeitsorientierten Lernens (Sonntag & Stegmaier, 2007; S. 21).....	112
Abbildung 10 Entscheidungsbaum bei Güterabwägung in Anlehnung an Dietzelbfinger (2008)	118
Abbildung 11 Vorgehen bei einer Dilemma Diskussion angelehnt an Pfeifer (2009)	120
Abbildung 12 Implementationsprozess modifiziert nach Winkler und Mandl (2004)	133
Abbildung 13 Implementationsschritte zur Einführung von Wertebildungsmaßnahmen	143
Abbildung 14 Geschlecht der Befragten	154
Abbildung 15 Status der Befragten	154
Abbildung 16 Arbeitszeit der Befragten.....	154
Abbildung 17 Alter der Befragten	154
Abbildung 18 Dauer der Unternehmenszugehörigkeit der Befragten	155
Abbildung 19 Verteilung der Befragten nach Stadt/ Land	155
Abbildung 20 Verteilung der Befragten nach Region	155
Abbildung 21. Verteilung der Befragten nach Bilanzsumme.....	155

Abbildung 22 Mittelwerte zum Stellenwert der Werte unterteilt nach Führungskräften und Mitarbeiter.....	157
Abbildung 23 Mittelwerte zur Umsetzung der Werte unterteilt nach Führungskräften und Mitarbeiter.....	159
Abbildung 24 Mittelwerte zum Beitrag der genossenschaftlichen Weiterbildung bei der Umsetzung genossenschaftlicher Werte unterteilt nach Führungskräften und Mitarbeiter	162
Abbildung 25 Prozentualer Anteil der Antworten von Führungskräften die Angaben zum Bezug zu genossenschaftlichen Werten in der bisherigen Weiterbildung machen.....	164
Abbildung 26 Prozentualer Anteil der Antworten von Mitarbeitern die Angaben zum Bezug zu genossenschaftlichen Werten in der bisherigen Weiterbildung machen.....	165
Abbildung 27 Grundlegendes Vorgehen zur Dilemma Diskussion (eigene Darstellung angelehnt an Pfeifer, 2009).....	196

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 Überblick zu Ebenen der ethischen Verantwortung (eigene Darstellung in Anlehnung an Götzelmann (2010))	58
Tabelle 2 Übersicht zu praktischen Ansätze der Unternehmensethik	59
Tabelle 3 Die Werte der Genossenschaftlichen FinanzGruppe Volksbanken Raiffeisenbanken (http://www.werte-schaffen-werte.de , abgerufen am 12.10.2012)	138
Tabelle 4 Skala zur Aussagen Beurteilung.....	150
Tabelle 5 Interpretation der Richtwerte.....	151
Tabelle 6 Rücklauf der einzelnen Banken (N=16)	152
Tabelle 7 Prozentwerte zum Stellenwert der Werte unterteilt in Führungskräften und Mitarbeiter	157
Tabelle 8 Prozentwerte zur Umsetzung der Werte unterteilt in Führungskräften und Mitarbeiter	159
Tabelle 9 Prozentwerte zum Beitrag der genossenschaftlichen Weiterbildung unterteilt in Führungskräften und Mitarbeiter	163
Tabelle 10 Überblick über generierte interne Szenarien zu wertebezogenen Situationen	185
Tabelle 11 Das interne Szenario zum Wert Verantwortung.....	186
Tabelle 12 Überblick über generierte externe Szenarien zu wertebezogenen Situationen	187
Tabelle 13 Das externe Szenario zum Wert Vertrauen	188

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

- Abb. Abbildung
- ADG Akademie deutscher Genossenschaften
- BDA Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
- BDI Bundesverband der Deutschen Industrie
- BVR Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken
- bzgl. bezüglich
- bzw. beziehungsweise
- CC Corporate Citizenship
- CSR Corporate Social Responsibility
- d.h. das heißt
- DGRV Deutscher Genossenschafts- und Raiffeisenverband
- ebd. ebenda
- etc. et cetera (lat. und die übrigen Dinge)
- et al. et alii (lat. und andere)
- evtl. eventuell
- f. folgende
- GVB Genossenschaftsverband in Bayern
- Hrsg. Herausgeber
- ISO International Organization for Standardization
- UNO United Nations Organization
- usw. und so weiter
- Vgl. Vergleiche
- WHO World Health Organization
- z.B. zum Beispiel

ANHANG

A. Fragebogen

B. Interviewleitfaden

C Tabellen der Bedarfsermittlung in der Fragebogenstudie

D. Ergebnisse der Interviews

E. Befragung für Trainer zur Falleinbindung

A. Fragebogen

1. Genossenschaftliche Werte aus persönlicher Sicht

Die VR Banken sind traditionsgemäß der genossenschaftlichen Idee und ihren Werten verpflichtet. Im Folgenden finden sich einige dieser genossenschaftlichen Werte aufgelistet. Für wie wichtig halten Sie es, dass Ihre Bank folgende Werte vertritt?

	Unwichtig	Eher unwichtig	Teils/Teils	Eher wichtig	Sehr wichtig
Hilfe zur Selbsthilfe	<input type="checkbox"/>				
Regionale Nähe	<input type="checkbox"/>				
Gemeinsamkeit	<input type="checkbox"/>				
Respekt	<input type="checkbox"/>				
Partnerschaft	<input type="checkbox"/>				
Verantwortung	<input type="checkbox"/>				
Solidarität	<input type="checkbox"/>				
Fairness	<input type="checkbox"/>				
Vertrauen	<input type="checkbox"/>				
Sicherheit	<input type="checkbox"/>				
Kompetenz	<input type="checkbox"/>				
Zuverlässigkeit	<input type="checkbox"/>				
Individualität	<input type="checkbox"/>				

Gibt es noch weitere Werte, die in der Liste nicht aufgeführt wurden, die Ihre Bank Ihrer Meinung nach vertreten sollte?

2. Umsetzung der genossenschaftlichen Werte aus persönlicher Sicht

Bitte schätzen Sie im Folgenden ein, wie häufig die folgenden genossenschaftlichen Werte in Ihrer Bank umgesetzt werden.

	Nie	Selten	Gelegentlich	Häufig	Immer
Hilfe zur Selbsthilfe	<input type="checkbox"/>				
Regionale Nähe	<input type="checkbox"/>				

	Nie	Selten	Gelegentlich	Häufig	Immer
Gemeinsamkeit	<input type="checkbox"/>				
Respekt	<input type="checkbox"/>				
Partnerschaft	<input type="checkbox"/>				
Verantwortung	<input type="checkbox"/>				
Solidarität	<input type="checkbox"/>				
Fairness	<input type="checkbox"/>				
Vertrauen	<input type="checkbox"/>				
Sicherheit	<input type="checkbox"/>				
Kompetenz	<input type="checkbox"/>				
Zuverlässigkeit	<input type="checkbox"/>				
Individualität	<input type="checkbox"/>				

Bei welchen genossenschaftlichen Werten würden Sie sich wünschen, dass sie in Ihrer Bank häufiger berücksichtigt werden?

3. Einschätzung des Weiterbildungsbedarfs

ABG- Akademie und das GIP- Institut bieten ein vielseitiges Angebot an Weiterbildung für Genossenschaftsbanken.

Bitte geben Sie im Folgenden an, inwieweit in den Veranstaltungen der ABG-Akademie und des GIP- Institutes auf die folgenden genossenschaftlichen Werte ihrer Meinung nach im Rahmen der Weiterbildung Bezug genommen wird:

	Nicht	Wenig	Mittelmäßig	ziemlich	sehr
Hilfe zur Selbsthilfe	<input type="checkbox"/>				
Regionale Nähe	<input type="checkbox"/>				
Gemeinsamkeit	<input type="checkbox"/>				
Respekt	<input type="checkbox"/>				
Partnerschaft	<input type="checkbox"/>				
Verantwortung	<input type="checkbox"/>				

	Nicht	Wenig	Mittel- mäßig	ziemlich	sehr
Solidarität	<input type="checkbox"/>				
Fairness	<input type="checkbox"/>				
Vertrauen	<input type="checkbox"/>				
Sicherheit	<input type="checkbox"/>				
Kompetenz	<input type="checkbox"/>				
Zuverlässigkeit	<input type="checkbox"/>				
Individualität	<input type="checkbox"/>				

Gibt es genossenschaftliche Werte, die aus Ihrer Sicht in der Weiterbildung stärker berücksichtigt werden sollten:

Bitte geben Sie im Folgenden an, welchen Weiterbildungsbedarf im Bereich der genossenschaftlichen Werte Sie für die **Mitarbeiter** Ihrer Bank sehen:

Bitte geben Sie im Folgenden an, welchen Weiterbildungsbedarf im Bereich der genossenschaftlichen Werte Sie für die **Führungskräfte** Ihrer Bank sehen:

Persönliche Angaben

Bitte beantworten Sie zuletzt noch Fragen zu Ihrer Person:

Seit wann arbeiten Sie für die Genossenschaftsbank?	Seit dem Jahr _____
Arbeiten Sie momentan Vollzeit oder Teilzeit?	<input type="checkbox"/> Vollzeit <input type="checkbox"/> Teilzeit
Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:	<input type="checkbox"/> Weiblich <input type="checkbox"/> Männlich
Bitte geben Sie Ihr Alter an:	<input type="checkbox"/> unter 35 <input type="checkbox"/> 35-50 <input type="checkbox"/> über 50

B. Interviewleitfaden

Leitfaden zur vertiefenden Befragung von Mitarbeitern und Führungskräften

0. Einleitende Bemerkungen

Kurze eigene **Vorstellung** und Vorstellung des Lehrstuhls: Im Auftrag des GIP Institutes führen wir eine Studie durch, weil wir wissen wollen, inwieweit die genossenschaftlichen Werte für die Weiterbildung relevant sind. Ziel ist es, eine Weiterbildung für genossenschaftliche Werte zu gestalten. Deswegen ist uns Ihre Meinung wichtig. Das Interview wird maximal **15 Minuten** dauern. Wenn Sie nichts dagegen haben würden wir das Interview gerne **aufzeichnen**, dann können wir es leichter auswerten. Ihre Angaben werden von uns **vertraulich** behandelt.

1. Einstiegsfragen und Angaben zur Person

- In welcher Abteilung arbeiten Sie und was sind Ihre konkreten Hauptaufgaben/-tätigkeiten hier in der Bank /Abteilung?
- Organisatorisches/Verwaltung/ Kundengeschäft (Mitarbeiter/Führungskraft)
- Vorstand: Für welche Ressorts sind Sie in der Bank verantwortlich ?
- Wie lange arbeiten Sie bereits bei der Genossenschaftsbank?
- Wie lange sind Sie bereits in der jetzigen Funktion?
- Haben Sie immer schon bei der Genossenschaftsbank gearbeitet?
- Haben Sie derzeit eine Vollzeit oder Teilzeitanstellung?

2. Stellenwert und Umsetzung der Werte innerhalb und außerhalb der Bank

- Was sind aus ihrer Sicht wichtige genossenschaftliche Werte für ihre Bank?
- Aus Ihrer persönlichen Sicht: Welche genossenschaftlichen Werte werden in Zukunft eine Rolle für die Genossenschaften spielen?
- Können Sie uns konkrete Situationen bezogen auf diese Werte nennen, wie und wo Sie umgesetzt werden? (Fallbeispiele)

3. Leitgedanken Genossenschaften: Maßnahmen und Konzepte zur Umsetzung und (Re-) Implementation genossenschaftlicher Werte

- Welche konkreten Maßnahmen für die Weiterbildung könnten Sie sich vorstellen, um genossenschaftliche Werte und Wertevorstellungen wieder stärker zu kommunizieren? Nennen Sie ein Beispiel!

Um nun zum Ende zu kommen: Haben Sie noch abschließende Bemerkungen in Bezug auf genossenschaftliche Werte?

Vielen Dank, dass Sie sich für dieses Interview die Zeit genommen haben!

 C Tabellen der Bedarfsermittlung in der Fragebogenstudie

Fragestellung 1b: Gibt es noch weitere Werte, die aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte nach vertreten werden sollten?

Die folgenden Tabellen geben Aufschluss über die gegeben offenen Antworten der Führungskräfte (Tabelle 1) und Mitarbeiter (Tabelle 2).

Tabelle 1: Weitere Werte von Relevanz (Führungskraft)

Antwortkategorie	Nennungen
Nachhaltigkeit	3
Aktives Einbringen/Beteiligung/Soziales Engagement	3
Ehrlichkeit	2
Beständigkeit	2
Eigenverantwortung	2
Transparenz	1
Verantwortung	1
Demokratie	1
Tradition	1
Aufgeschlossenheit	1
Kommunikation	1
Kulturbewusstsein	1
Loyalität	1
Demokratie	1
Ethik bzgl. Produkte	1
Verlässlichkeit	1
persönliche Ansprechpartner	1
Selbstverwaltung	1
Social banking	1
Unabhängigkeit	1
Summe	27

Tabelle 2: Weitere Werte von Relevanz (Mitarbeiter)

Antwortkategorie	Nennungen
Ehrlichkeit	7
Freundlichkeit	5
Transparenz	2
Unterstützung	2
Teamgeist	2
Verantwortung	2
Offenheit	1
Erfahrung	1
Sachlichkeit	1
Seriosität	1
Kollegialität	1
zeitnahe Entscheidung	1
Servicekultur	1
Qualität	1
Regionale Werte	1
Solidität	1
Gleichbehandlung aller Kunden	1
Umweltschutz	1
Glaubwürdigkeit	1
Effizienz	1
Summe	37

Fragestellung 2b: Bei welchem genossenschaftlichen Wert würden sich die Mitarbeiter und Führungskräfte mehr Umsetzung wünschen?

Die Führungskräfte und Mitarbeiter nennen weitere Werte bei dieser offenen Fragestellung.

Tabelle 3: Fragen zur weiteren Umsetzung der Werte (Führungskraft)

Antwortkategorie	Nennungen
Individualität	8
Kompetenz	8
Fairness	6

Antwortkategorie	Nennungen
Vertrauen	5
Respekt	5
Partnerschaft	5
Zuverlässigkeit	4
Gemeinsamkeit	3
Hilfe zur Selbsthilfe	2
Solidarität	2
Regionale Nähe	2
Weniger Personalwechsel	2
Bewusstsein der Werte	1
Verantwortung	1
Leistungsfähigkeit	1
Mitgliederbeteiligung	1
Summe	56

Tabelle 4: Fragen zur weiteren Umsetzung der Werte (Mitarbeiter)

Antwortkategorie	Nennungen
Fairness	10
Respekt	9
Zusammenarbeit	8
Vertrauen	6
Verantwortung	6
Zuverlässigkeit	6
Individualität	4
Hilfe zur Selbsthilfe	4
Kompetenz	4
Partnerschaft	4
Solidarität	2
Sicherheit	2
Mehr Mitgliederförderung	1
Geringeres Gewinndenken	1
Offenheit	1
Weniger Personalwechsel	1
Wertschätzung von Kunden	1

Antwortkategorie	Nennungen
Bewusstsein der Werte	1
Leistungsfähigkeit	1
Mitgliederbeteiligung	1
Regionale Nähe	1
Summe	74

Fragestellung 3b: Welcher genossenschaftliche Wert fehlt für die Mitarbeiter und Führungskräfte in der Weiterbildung?

Die folgenden Tabellen geben Aufschluss über die gegeben offenen Antworten der Führungskräfte und Mitarbeiter .

Tabelle 5: Fragen zu fehlenden Werten in der Weiterbildung (Führungskraft)

Antwortkategorie	Nennungen
alle Werte	7
Fairness	4
Bedeutung von regionaler Nähe	4
Andersartigkeit von Genossenschaften deutlich machen	3
Hilfe zur Selbsthilfe	2
Partnerschaft	2
Verantwortung	2
menschliches Miteinander	2
Genossenschaftsgesetz	1
Keine Gewinnmaximierung	1
Individualität	1
Zuverlässigkeit	1
Kompetenz	1
Transparenz	1
Nachhaltigkeit	1
Vertrauen	1
Mitgliedergewinnung	1
Beständigkeit	1
Bessere Identifikation mit dem Unternehmen	1
Kundenzufriedenheit	1

Antwortkategorie	Nennungen
Gemeinsamkeit	1
Allgemein	1
Summe	40

Tabelle 6: Fragen zu fehlenden Werten in der Weiterbildung (Mitarbeiter)

Antwortkategorie	Nennungen
Hilfe zur Selbsthilfe	4
Individualität	4
Fairness	3
Partnerschaft	3
Bedeutung von regionaler Nähe	3
Respekt	3
Alle Werte	2
Verantwortung	2
Andersartigkeit von Genossenschaften deutlich machen	1
Zuverlässigkeit	1
Gemeinsamkeit	1
menschliches Miteinander	1
Solidarität	1
Genossenschaftsgesetz	1
Keine Gewinnmaximierung	1
Kundenzufriedenheit	1
Allgemein	1
Kompetenz	1
Transparenz	1
Nachhaltigkeit	1
Vertrauen	1
Mitgliedergewinnung	1
Verantwortung	1
Beständigkeit	1
Bessere Identifikation mit dem Unternehmen	1
Summe	41

Fragestellung 3c: Welchen Weiterbildungsbedarf genossenschaftlicher Werte sehen Sie für Mitarbeiter Ihrer Bank?

Die folgenden Tabellen geben Aufschluss über die gegeben offenen Antworten der Führungskräfte und Mitarbeiter.

Tabelle 7: Fragen zu Weiterbildungsbedarf Mitarbeiter (Führungskraft)

Antwortkategorie	Nennungen
Allgemeines Auffrischen der Werte	15
<p>Die ständige Auseinandersetzung mit dem Thema und der Austausch mit anderen Banken verfestigen die Werte. Workshops mit konkreten Umsetzungsempfehlungen könnten hilfreich sein.</p> <p>Sämtliche Werte sollten immer zutreffen.</p> <p>Schulung zu diesem "Werte-Thema"</p> <p>Die genossenschaftlichen Werte bzw. der genossenschaftliche Gedanke ist bisher noch nicht im Gedankengut der Mitarbeiter verankert. Es besteht keine gemeinsame Vorstellung wie diese Werte in der täglichen Arbeit bzw. in der Kommunikation mit den Kunden erlebbar gemacht werden können. Deshalb sind m.E. die ersten Schritte die gemacht werden müssen.</p> <p>Aktualisierung der genossenschaftliche Grundideen bei allen Mitarbeitern um das Bewusstsein für unsere Kernkompetenzen zu stärken</p> <p>Das ist ein laufender Prozess. Wichtig ist, regelmäßig dieses Thema in den Fokus zu rücken (Wiederholen)</p> <p>Die Vorteile einer Genossenschaft und die genossenschaftlichen Werte sollten nicht nur in der "Grundausbildung" angesprochen werden.</p> <p>Einarbeitung und Weiterbildung in grundsätzliches Wertesystem, was dahinter steckt und wie Mitarbeiter das positiv bei Kunden positionieren können.</p> <p>Genossenschafts - Prinzip und die Umsetzung</p> <p>Genereller Weiterbildungsbedarf, da die genossenschaftlichen Werte aus meiner Sicht auf Mitarbeiterebene ungenügend gedanklich verankert sind</p> <p>Grundsätzlich ist ein Grundverständnis und das eigene Handeln nach dem genossenschaftlichen Werteprinzip aus meiner Sicht unabdingbar für ein Arbeitsverhältnis in einer Geno-Bank. Hier sehe ich Potential bei der Weiterbildung für die Mitarbeiter</p> <p>Unterscheidung eG zur AG Unterschied von Gewinnmaximierung und Selbsthilfeeinrichtung</p> <p>Viele Werte sind eigentlich in den Banken vorhanden, allerdings werden sie nicht mehr bewusst wahrgenommen.</p> <p>Mitarbeiter der Produktionsbank sollten in den Fachseminarreihen auch genossenschaftliche Werte verkürzt vermittelt bekommen.</p> <p>Bei Hausinternen (Weiterbildungs-)Veranstaltungen sollten die Genossenschaftlichen</p>	

Antwortkategorie	Nennungen
Werte grundsätzlich vermehrt in den Fokus gestellt werden.	
Werte müssen (vor)gelebt werden	6
<p>Es muss beim Vorstand und bei den Führungskräften angefangen werden. Solange den Worten keine Taten folgen, bleibt die Glaubwürdigkeit auf der Strecke.</p> <p>Im Management den Blick für eine durchgängige Mitgliederstrategie schaffen und dann in der Weiterbildung permanent auf die Besonderheit der Genossenschaft hinweisen, vorhandene Werte (Mehrwerte) aufzeigen und Nährboden für deren Fortentwicklung schaffen.</p> <p>Im Vordergrund steht meist die Dividende, Mitgliedschaft wurde lange Jahre als "Anlageprodukt" gesehen. Wichtig sind schlüssige Argumentationen zum Wertesystem der Geno-Banken sowie eine eindeutige Abgrenzung zu den Wettbewerbern, insbesondere den Sparkassen. Hier nehmen die Kunden kaum oder gar keine Unterschiede wahr. Die genossenschaftlichen Werte müssen im Alltag konsequent gelebt werden können.</p> <p>Identifikation mit der Arbeit in der Genossenschaft; Lust auf Leistung FÜR die Mitglieder</p> <p>Viele Mitarbeiter repräsentieren ihre Bank nur während der Präsenzzeiten, obwohl sie meist aus der Region bzw. dem Geschäftsgebiet der Bank kommen. Ein gesundes Selbstbewusstsein und eine positive Ausstrahlung im Sinne der Bank / Arbeitgeber ist in vielen Fällen außerhalb der Präsenzzeiten leider nicht oft anzutreffen</p>	
Mut stärken die genossenschaftlichen Ideen zu vertreten und umzusetzen	
Werte gegenüber dem Kunden	10
<p>In der Umsetzung in die Praxis. Wie argumentiere ich glaubwürdig, wie bringe ich meine Identifikation mit den genossenschaftlichen Werten "rüber". Warum soll ich Kunde bei einer Genom-Bank werden- Haben wir darauf spontan eine Antwort bereit-</p> <p>es ist eher notwendig, dass die Kunden/potenziellen Kunden den Mehrwert an genossenschaftlichem Gedankengut erkennen.</p> <p>Kurse zum verbesserten Aufbau von Beziehungsebenen zum Kunden, weil wir hierdurch Wettbewerbsvorteile gegenüber Mitbewerbern noch besser ausnutzen könnten. Kunden fühlen sich geschmeichelt, wenn sie in den Geschäftsstellen erkannt und begrüßt werden, und der Berater auch über private / persönliche Dinge Bescheid weiß. Dies ist oftmals eine hervorragende Basis für ein Beratungsgespräch.</p> <p>Mit höherem Selbstbewusstsein die Kunden von unserem Geschäftsmodell überzeugen, dass enkelfähig ist! D.h. auch Krisen übersteht. Auch Selbstbewusst dazu stehen, dass wir gerade keine Preisstrategie sondern eine Strategie der Qualitätsführerschaft umsetzen.</p> <p>Über die genossenschaftlichen Wertvorstellungen zur langfristigen Kundenbindung und damit zum wirtschaftlichen Erfolg.</p> <p>Unsere Kunden davon überzeugen, dass die genossenschaftlichen Werte ein Vorteil für Ihn ist (nur auf Mitgliedschaft (Dividende) beschränkt.</p> <p>Vorteilsargumentation ggü. Kunden für alle Werte</p> <p>Wie kann ich dem Kunden gegenüber die Vorteile der genossenschaftlichen Werte vertreten und auch verdeutlichen. Noch wichtiger ist aber, die genossenschaftlichen Werte den Marktfolgebereichen zu vermitteln, da hier der Bezug (z. B. Mitgliedschaft) noch weniger vorhanden ist.</p>	

Antwortkategorie	Nennungen
Verantwortung für den Kunden Sorgfältigkeit in Kundenberatung und täglichen Arbeit	
Kundenorientierung	
Weiterbildungsbedarf zu den konkreten Werten	17
Fairness	3
Gemeinsamkeit	2
Partnerschaft	3
Verantwortung	3
Vertrauen	2
Kompetenz	2
Zuverlässigkeit	1
Respekt	1
Weitere Seminare	5
Teamfindungsseminare	
Persönlichkeitsstruktur, Coaching	
Erfolgreiche Bearbeitung des Jugend- und Seniorenssegmentes.	
fachliche Ausbildung ist wichtig; es darf jedoch die Persönlichkeitsentwicklung nicht unterbewertet werden.	
mehr Vertriebsinformationen!	
Summe	53

Tabelle 8: Fragen zu Weiterbildungsbedarf Mitarbeiter (Mitarbeiter)

Antwortkategorie	Nennungen
Allgemeines Auffrischen der Werte	9
Allgemeine Auffrischung der genossenschaftlichen Werte. "Wieder in den Vordergrund des Kopfes rücken".	
Bedarf in jeglicher Form!!	
Besonders in der Ausbildung sollte man eine klarer auf die Vorteile einer Genossenschaftsbank eingehen. Es sollte besonders die Abgrenzung zu den anderen Banken (Großbanken, Sparkasse etc.)	
für die jungen Kollegen / Neustarter: Aus-/Weiterbildung- für die erfahrenen Kollegen: permanente Aktualisierung des Wissens und Anpassung an neue Gegebenheiten (Technik/EDV, gesetzliche Neuregelungen), aber auch Schulung zu Work-Life-Balance und zur Vermeidung von Fehlentwicklungen aufgrund permanenter Überbelastung (z. B. Born-out)	
Auch den Azubis sollten die genossenschaftlichen Werte besser vermittelt werden.	
Es schadet nie, immer wieder mal auf die verschiedenen Punkte hingewiesen zu werden, sie bewusst zu machen.	

Antwortkategorie	Nennungen
<p>Grundlegende und dauernde Weiterbildung</p> <p>Generelles Erklären "Was sind genossenschaftliche Werte". Viele wissen gar nicht mehr was sich dahinter versteckt.</p> <p>immer auf dem neusten Stand sein!</p>	
<p>Werte müssen (vor)gelebt werden</p> <p>Die Werte allgemein zu leben und nicht nur zu kennen oder "vorgesagt" zu bekommen.</p> <p>Aufzeigen, wie die genossenschaftlichen Werte im Bankalltag gelebt werden und erlebbar gemacht können.</p> <p>Die Führungskräfte der Banken sollten in diesem Bereich besser geschult werden und die Werte an die Mitarbeiter weitergeben!!!</p> <p>Die Mitgliedschaft in Genossenschaftsbanken muss nicht nur beworben, sondern auch gelebt werden. Die Genossenschaftsbanken sind zudem Unternehmen, die im Wettbewerbe bestehen müssen, da gehen die genossenschaftlichen Werte oft unter.</p> <p>Mitarbeiter vertreten die Bank; auch in der Freizeit</p> <p>Im Vergleich zu vielen Mitwettbewerbern wird in den Geno-Banken sehr human mit den Mitarbeitern umgegangen (Ziele, regionaler Arbeitsplatz und und) - es sollte den Mitarbeitern einmal klargemacht werden, welche Vorteile sie dadurch haben.</p> <p>Speziell für Service wäre es wichtig, diese Werte zu leben und in der Umgangsform mit den Kunden auch anzuwenden. Auch die Berater könnten sich bezüglich der Vorteile für Mitglieder schulen, falls es überhaupt welche gibt, die jetzt nicht nur die Mitgliederversammlung betreffen.</p>	7
<p>Werte gegenüber dem Kunden</p> <p>Wir sind normale Geschäftsbanken, die alle Bedürfnisse der Kunden abdecken müssen. Das was aus den Waren- u. Lagerhäusern entstand hat oft nicht mehr viel mit dem alten genossenschaftlichen Gedanken zu tun.</p> <p>Zuverlässigkeit und Solidarität schafft Kundenbindung. Durch faire, ehrliche Beratung wird Vertrauen geschaffen und das sichert langfristig die Kundenbeziehungen.</p> <p>Vertrauen in die Kunden</p> <p>Einbinden der Werte in die Kundenberatung und den Auftritt der Bank nach außen. Schulung der internen Mitarbeiter die genossenschaftlichen Werte auch zu vertreten, sowohl in der Zusammenarbeit in der Bank als auch nach außen.</p>	4
<p>Weiterbildung zu den konkreten Werten</p>	29
<p>Fairness</p>	1
<p>Gemeinsamkeit</p>	3
<p>Partnerschaft</p>	1
<p>Verantwortung</p>	3
<p>Vertrauen</p>	3
<p>Kompetenz</p>	5
<p>Zuverlässigkeit</p>	3

Antwortkategorie	Nennungen
Respekt	3
Solidarität	3
Regionale Nähe	1
Individualität	3
Weitere Seminare	9
Stress-Abbau, Folgen von Stress	
EDV	
Produktschulungen	
Vertrieb von Genoanteilen	
Eigenverantwortlichen Arbeiten und Umgangsformen.	
Förderung der Auszubildenden auch noch nach der Abschlussprüfung.	
Zusammenarbeit ohne Konkurrenzkampf Eigenverantwortung	
Verantwortung jedes Einzelnen in seiner Tätigkeit,	
Umgang mit Menschen und den veränderten Verhaltensweisen bzw. Einfluss der wirtschaftlichen Situation auf das gesamte Anlageverhalten unserer Kunden.	
Summe	58

Fragestellung 3d: Welchen Weiterbildungsbedarf genossenschaftlicher Werte sehen Sie für Führungskräfte Ihrer Bank?

Tabelle 9: Fragen zu Weiterbildungsbedarf Führungskraft (Führungskraft)

Antwortkategorie	Nennungen
Weiterbildungsbedarf zu konkreten Werten	21
Fairness	2
Verantwortung	4
Partnerschaft	4
Respekt	3
Gemeinsamkeit	2
Vertrauen	3
Solidarität	1
Regionale Nähe	1
Selbstverantwortung	1
Allgemeines Auffrischen der Werte	6

Identifikation mit der Arbeit in der Genossenschaft; Lust auf Leistung FÜR die

Antwortkategorie	Nennungen
<p>Mitglieder; Vorbildfunktion für Mitarbeiter; Verantwortung und Sozialkompetenz</p> <p>Fortbildung (Auffrischung) der Führungskräfte wie die gesamten Werte am besten in der Bank umgesetzt werden können.</p> <p>Auch bei den Führungskräften steht die Auseinandersetzung und Verfestigung im Vordergrund, damit die genossenschaftlichen Werte in "Fleisch und Blut" übergehen und somit auch im täglichen Miteinander erlebbar werden.</p> <p>Ebenso Weiterbildungsbedarf, wenngleich hier bereits ein größeres Bewusstsein vorhanden ist.</p> <p>Bei Hausinternen (Weiterbildungs-)Veranstaltungen sollten die Genossenschaftlichen Werte grundsätzlich vermehrt in den Fokus gestellt werden.</p> <p>Umdenken von absoluter Gewinnmaximierung und absoluter, höchster Effizienz wieder hin zu den genossenschaftlichen Grundgedanken. Risikoabwägung von gerichtlichen Auseinandersetzungen mit unseren Kunden hinsichtlich Produktauswahl und Zusammensetzung des Gewinnes (Frage: kurzfristiger Gewinn oder doch besser langfristige Kundenbindung)</p>	8
<p>Werte müssen (vor)gelebt werden</p> <p>Möglichkeiten, wie die gen. Werte bei den Mitarbeitern am "Leben" gehalten werden können.</p> <p>Klar machen für was Genossenschaften zu stehen haben. § 1 GenoG mit Leben erfüllen</p> <p>Leben der genossenschaftlichen Werte (nicht nur reine Kenntnis)</p> <p>Qualitätsführerschaft mit Inhalten füllen.... Hier benötigen die Führungskräfte als Unternehmer Unterstützung.</p> <p>Genossenschaftliche Werte als Ziel definieren.</p> <p>Genossenschaftliche Werte vorleben!</p> <p>Führungskräften müsste § 1 GenoG ins "Pflichtenheft" geschrieben werden. Hier haben wir dringend Handlungsbedarf, vor allem bei den Vorständen.</p> <p>Dauerhafte Belebung der genossenschaftlichen Werte im Alltag, Aktivierung eines entsprechenden Verhaltens bei den Mitarbeitern</p>	2
<p>Werte gegenüber dem Kunden</p> <p>Entwicklung einer Mitgliederstrategie, d.h. Mitgliedschaft durch gezielte langfristige Maßnahmen erlebbar machen. Voraussetzung hierfür genossenschaftliche Werte sind von den Mitarbeitern verstanden und können kommuniziert werden.</p> <p>Fairness - Steuerung und Ziele am Kundenbedarf ausrichten, Beratung sollte Kundenbedarf und nicht Zielvorgaben folgen (Berater soll bzgl. Empfehlung nur an Kundenbedarf gebunden sein, Konditionen und Produktportfolio Bank + FinanzGruppe sind Rahmen)</p>	3
<p>Werte gegenüber dem Team/Mitarbeiter</p> <p>Mehr Spielraum (zeitlich und finanziell) für Teambildung als Synonym zur Partnerschaft im Umgang mit Kunden</p> <p>Teams entwickeln und leiten-Führungsverantwortung wahr nehmen</p> <p>es sollten auch noch Mitarbeiter gefördert werden, die das 40. Lebensjahr</p>	

Antwortkategorie	Nennungen
überschritten haben, kein Jugendwahn, Berater Muss von den Kunden auch akzeptiert werden, (es sollten nicht nur Zielvereinbarungen gelten, sondern auch das menschliche, dies wäre für mich sehr wichtig. Leider eifern wir den Großbanken nach, aber hier können wir aufgrund der Konditionen nicht mithalten,	
Weitere Seminarvorschläge	6
Mit welchen Maßnahmen und Argumenten können wir genossenschaftliches Denken dauerhaft verankern- Wie kommen wir unserer Vorbildfunktion nach bzw. werden ihr gerecht-	
Seminare im Bereich Psychologie- und Menschenführung	
Was ist Erfolg im Wertekontext einer Kreditgenossenschaft	
Workshops/Newsletter zum Thema mit aktuellen Entwicklungen/Beispielen	
Respekt ist aus meiner Sicht einer der wichtigsten Eckpfeiler der genossenschaftlichen Werte und auch des Miteinanders in der Kommunikation. Hier wünsche ich mir einer weitere Ausleuchtung des Bereiches durch Weiterbildung a la „Sprache und deren Wirkung“	
Fachwissen	
Summe	46

Tabelle 10: Fragen zu Weiterbildungsbedarf Führungskraft (Mitarbeiter)

Antwortkategorie	Nennungen
Weiterbildungsbedarf zu konkreten Werten	39
Fairness	9
Kompetenz	3
Verantwortung	5
Partnerschaft	3
Respekt	8
Gemeinsamkeit	5
Vertrauen	2
Solidarität	2
Zuverlässigkeit	1
Individualität	1
Allgemeines Auffrischen der Werte	6
Es sollte öfter darauf hingewiesen werden, dass die Mitglieder unsere Besitzer sind und wir nicht nur dazu da sind Gewinne zu machen. Obwohl das unerlässlich ist um die Eigenkapitalquoten zu erreichen.	
Es wäre interessant, wenn die Bank sich regional auf die einzelnen Geschäftsstellen bezogen, im gesellschaftlichen Leben mehr einbringen könnte. Das Geschäftstellennetz ist relativ groß, es sollten alle Regionen berücksichtigt werden. Ein Weiterbildungsangebot, wie man so etwas bewerkstelligen könnte, fände ich gut	

Antwortkategorie	Nennungen
Das Zusammenspiel zwischen dem Erhalt der genossenschaftlichen Werte und des Erreichens des Provisionszieles.	
Manche Führungskräfte haben dringenden Bedarf an Weiterbildung der genossenschaftlichen Werte!	
Generell bei allen!	
Allgemeine Auffrischung der genossenschaftlichen Werte.	
Werte müssen (vor)gelebt werden	3
Vermitteln der Werte in der Zusammenarbeit und Einsatz der Werte zu einer besseren Zusammenarbeit.	
Die Werte nicht nur erwähnen und aufschreiben, sondern auch durchwegs leben.	
Leben sie genossenschaftliche Werte vor und fordern dies auch ein	
Werte gegenüber dem Kunden	1
Weniger an Gewinnmaximierung und Verkaufszahlen denken, sondern wirklich Hilfe für Kunden sein	
Werte gegenüber dem Team/ Mitarbeitern	15
Weniger an Gewinnmaximierung und Verkaufszahlen denken und Mitarbeiter unterstützen	
Vertrauen in die Mitarbeiter – Respekt und Vertrauen in die Mitarbeiter und Kunden	
Ein genossenschaftlicher Arbeitgeber sollte sich auch „genossenschaftlich anfühlen“.	
Sie sollten ebenfalls stärker in der Teamführung die genossenschaftlichen Werte vermitteln. Dies sollte man Ihnen in den Seminaren, z.B. der ABG-Gruppe stärker vermitteln.	
Umgang mit Mitarbeitern insbesondere bei Problemen bei Nichterfüllung der Ziele.(Ursache	
Einbeziehung der Mitarbeiter in manche wichtige Entscheidungen.	
Den Respekt untereinander und den Umgang mit den Mitarbeitern.	
Delegieren – auch mal Aufgaben abzugeben	
Schulungen über Umgang mit Mitarbeitern	
Umsetzung des genossenschaftlichen Gedankens auch innerhalb der Bank beim Umgang mit den Mitarbeitern.	
Mehr auf die Wünsche der Mitarbeiter eingehen.	
Mitarbeiterführung	
Mitarbeiterführung und Motivation	
Mitarbeitermotivation	
gute Mitarbeiterführung- Motivation der Mitarbeiter	
Weitere Seminarvorschläge	9
Weiterbildung in der Personalführung!!	
Verhalten gegenüber Angestellten in Bezug auf "Knigge"	

Antwortkategorie	Nennungen
Umgang / Auswirkungen von neuen Medien	
Stress-Abbau, Folgen von Stress	
Führungsverhalten / -techniken- Motivationstechniken	
Personal- und Menschenführung (Anerkennung von Leistungen), Leistungsgerechte	
Bezahlung - Tarifvertrag	
Personalführung	
Personalmanagement -> Individualität, Motivation	
Personenführung	
<hr/> Summe	73

D. Ergebnisse der Interviews

Im Folgenden werden die gesamten Äußerungen aufgezählt, nicht die Einzelnennungen der Person. Einige Äußerungen konnten in Kategorien Zusammengefasst werden, andere Äußerungen waren Einzeläußerungen. In Klammern () findet sich die Häufigkeit der jeweiligen einzelnen Äußerung oder Kategorie.

Fragestellung 1a. Was sind aus Sicht der Mitarbeiter und Führungskräfte wichtige genossenschaftliche Werte?

Vorstände (N=4)

Für keinen der Vorstände waren die Werte unbekannt, die Befragten beschrieben die wichtigsten Werte in ihrer Bank wie folgt:

- (3) Regionale Nähe
- (2) Ehrlichkeit
- (2) Zuverlässigkeit
- (2) Selbstverantwortung
- (1) Beständigkeit
- (1) Wertschätzung
- (1) Respekt
- (1) Fairness
- (1) Verlässlichkeit
- (1) Qualität
- (1) Vertrauen

Führungskräfte (N=5)

Drei der befragten Führungskräfte gaben an, dass vor allem die Mitarbeiterförderung in ihrer Bank als wichtiger Wert gesehen wird. Folgende weitere Werte wurden genannt:

- (3) Mitgliederförderung
- (2) Präsenz vor Ort
- (2) Kundenorientierung
- (1) Hilfe zur Selbsthilfe
- (1) nicht an der maximalen Rendite orientieren
- (1) Hilfsbereitschaft auf Mitarbeiterseite

Mitarbeiter (N=5)

Drei Mitarbeiter berichteten, dass gerade die Kundenbeziehung ihnen in ihrer Bank wichtig ist. Einige Befragten konnten auf Anhieb keine Werte nennen und wurden deshalb durch Andeutungen des Interviewers an das Thema hingeführt. Genannt wurden des Weiteren:

- (3) Kundenbeziehung
- (2) Solidarität
- (2) Mitglieder/Kundenorientierung
- (1) Bank für den Mittelstand
- (1) Zuverlässigkeit
- (1) die regionale Nähe
- (1) soziales Engagement
- (1) gemeinsame Ziele

Auszubildende(N=2)

Alle Auszubildenden berichteten, welche Werte ihnen wichtig sind. Genannt wurden:

- (1) Mitgliederprinzip
- (1)Regionalität

Fragestellung 1b. Wie schätzen die Mitarbeiter und Führungskräfte die Zukunft genossenschaftlicher Werte ein?

Vorstände (N=4)

Alle vier Vorstände machten Angaben zur Zukunft der Werte. Die Befragten beschrieben die wichtigsten Werte die auch in Zukunft wichtig sein werden:

- (2) regionale Verbundenheit
- (1) Vertrauen
- (1) Qualität
- (1) Respekt
- (1) Augenhöhe
- (1) Die alten Werte werden die Neuen sein.

Führungskräfte (N=5)

Zwei der befragten Führungskräfte gaben an, das vor allem die regionale Nähe weiterhin wichtig ist. Folgende Angebote wurden genannt:

- (2) regionale Nähe
- (1) Mitgliederförderung
- (1) persönliche Bindung und die Nähe zu der Bank.
- (1) keinen hohen Mitarbeiterwechsel
- (1) Kundenorientierung
- (1) die bisher bestehenden Werte werden auch in der Zukunft einen hohen Stellenwert
- (1) Solidarität

Mitarbeiter (N=5)

Alle Mitarbeiter nannten grundlegende genossenschaftliche Werte die sie in Zukunft als wichtig erachten:

- (2) Kundennähe
- (2) Partnerschaftliche -- >ein familiärer Bezug vor Ort
- (1) Sicherheit
- (1) Zuverlässigkeit
- (1) Individualität
- (1) Solidarität
- (1) alle Werte

Auszubildende (N=2)

Alle Auszubildenden berichteten von Werten, die ihnen in Zukunft wichtig erscheinen und finden, dass Werte immer wichtig sind.

- (1) Spielen immer eine Rolle, an Zeit anpassen.
- (1) Die Nachhaltigkeit
- (1) Regionalität

Fragestellung 2: Welche Fallbeispiele, in denen genossenschaftliche Werte umgesetzt werden, nennen die Mitarbeiter und Führungskräfte

Vorstände (N=4)

Alle vier Vorstände hatten Fallbeispiele für einzelne Werte, wichtig ist Ihnen vor allem der Umgang mit ihren Mitarbeitern.

- (4) Mitarbeiterorientierung
Wir sind greifbar für unsere Mitarbeiter, binden auch die Mitarbeiter, nehmen die Angst vor Veränderungen nehmen: Transparent.
Wir haben mit Mitarbeitern ein Leitbild definiert.
Wir leben die Hierarchien nicht.
Wir haben einen kranken Mitarbeiter freigestellt.
- (2) Verlässlicher Partner/Kundenorientierung:
An der Finanzmarktkrise sieht man die Stärken: nicht aus Geschäftspolitischen Entscheidungen heraus plötzlich Engagement gekündigt werden bzw. die Bedingungen verschärft werden.
Ein Kunde im Auslandsurlaub muss krank ausgeflogen werden und braucht dazu Kredit, der ihm bewilligt wird.

Führungskräfte (N=5)

Gerade die Kundenorientierung, Mitarbeiterorientierung und Regionalität wird auch von den Führungskräften befürwortet. Aber auch die Hilfsbereitschaft unter Kollegen regte zu Fallbeispielen an.

- (2) Mitarbeiterorientierung:
da kommen Kollegen und fragen einen einfach, wo kann man euch helfen und allein nur die Frage wo kann man euch helfen, zeugt schon allein die Zusammengehörigkeitsgefühl.
langjährige Mitarbeiterbindung.
- (1) Kundenorientierung:
Kunden werden so beraten, dass sie bekommen was sie haben wollen.
- (1) Regionalität:
aufbauen einer freundschaftliche Basis, die Mitarbeiter zeigen sich auch in der Bevölkerung

Mitarbeiter (N=5)

Vier Mitarbeiter berichteten, dass man seine Kunden in der Region kennt. Die Unterstützung regionaler Vereine wird ebenso genannt.

- (2) Kundenorientierung:
in einem kleinen Ort kennt man dann auch nach einer Zeit seine Kunden und bei Kunden wo es grenzwertig ist, da berät man sich zusammen um alles wieder in die richtigen Bahnen lenken können
Alter gerechte Beratung, wie sinnvoll ist eine Lebensversicherung für junge Menschen
- (2) Regionalität:
Gemeinnützige Verein & Stiftungen, Interesse am Umfeld

bei einer ländliche Bank kennt jeder jeden.

Auszubildende (N=2)

- (1) Mitgliederorientierung:
Mitgliedschaft weil gut Verzinst wird, jederzeit kündbar, Mitglieder können ja auch wirklich auf die Hauptversammlungen gehen und da mit stimmen
- (1) Regionalität:
Unterstützung Regional tätiger Vereine

Fragestellung 3: Welche konkreten Maßnahmen für die Wertebildung werden von den Mitarbeitern und Führungskräften genannt?

Vorstände (N=4)

Die Werte werden nach Ansicht der Vorstände gelebt, dennoch geben alle Vorstände Ideen zu Gestaltung. Zwei Vorstände nennen einige Kernkompetenz-Beispiele, um emotional ihre Kunden zu binden, was auch in die Weiterbildung als Handlungsbeispiel miteinfließen kann:

- (5) Maßnahmen für Kernkompetenzen:
genossenschaftlichen Emotion Banking.
Ein bisschen Sponsoring dass man da wieder rankommt, da gibt es xx Möglichkeiten.
mehr Sinn geben: Kundennähe durch Vertrauen, emotionale Beziehung zum Kunden.
mehr im psychologischen Bereich arbeitet.
Transaktionsanalyse damit sie sich im Teambereich sich besser zu Hause fühlen.
- (5) Vorbildfunktion:
mit dem Mitarbeiter darüber zu reden, wie die Werte gelebt werden
Wie man sie mit den täglichen Doing anwendet. Also im Prinzip das Wertethema lebt
das ist ein Dauerthema und die Führung muss Vorbild sein
Es geht im Vorstand los bis hier Akademie und da sind immer wieder oft Kleinigkeiten
- (3) Seminare
die Weiterbildung kann vielleicht den Prozess liefern Werte zu definieren.
Strategieworkshops, Werteworkshops
Seminare können Moderationen und Input liefern

- (1) eine halbe Stunde in einem Grundseminar gehört auf jeden Fall Friedrich William Raiffeisen mit eingebaut.

Führungskräfte (N=5)

Zwei der Befragten Führungskräfte wünschen sich vor allem Referenten die nicht aus dem Genossenschaftsbereich stammen. Es werden einige weitere Beispiele für konkrete Handlungsempfehlungen gegeben:

- (8) Konkrete Handlungsempfehlungen
- (7) Managementprogramme: regionale Akademie sollte sich mehr an der ADG orientieren, nicht nur in Bezug auf Werte sondern allgemein in Bezug auf Weiterbildung und up to date mit der Zeit gehen
Sozialkompetenz für Kundenorientierung - Menschlich und fair beraten
Praxisorientierte Beispiele vorgeben
Kundengespräche trainieren
Coachings durch Vorgesetzte
in der Akademie beurteilen, wie man sich verhält, wie man eigentlich auch auf außen wirkt, auf sein Kunden wirkt
in jeder Veröffentlichung/ in jeder Mail eine Werte einfließen lassen
Kommunikation von Werten ist viel stärker in den Vordergrund zu setzen wie in der Vergangenheit.
- (3) Bisher ausreichende Weiterbildung
- (2) externe objektive Referenten
- (1) in den Fachseminaren Werte nur anreißen.
- (1) Mitarbeiterführung: Grundgedanke vermittelt, dass man die Mitarbeiter durchaus schützend zur Seite steht

Mitarbeiter (N=5)

Die Mitarbeiter nennen einige Beispiele wie sie sich eine Weiterbildung vorstellen würden:

- (2) Werte in praktische Beispiele umsetzen
Situationen üben
eine Weiterbildung die ein wenig Veranschaulicht und Verinnerlicht
- (3) Mitarbeiterschulungen
Weiterbildung in Kleingruppen: in einem wöchentlichen Seminar, dass man lernt, Werte dem Kunden mit zu vermitteln
Mitarbeiter schulen
Tipps und Tricks gibt, wie man das Ganze dem Kunden näher bringt
- (2) Weiterbildung für Führungskräfte,
denen man Werte wieder näher bringen sollte

Seminare für die Führungskraft um das an die Mitarbeiter dann weitergeben zu können

- (1) mehr zu Vermitteln das ist was uns von Großbanken beispielsweise abheben kann

Auszubildende (N=2)

Alle Auszubildende berichteten, dass Werte gelebt werden müssen und vor allem anhand von Beispielen erklärt werden sollten:

- (1) speziell für die Auszubildenden eine Weiterbildung
- (1) Das Ganze muss man leben, praktisch präsent sein die ganze Zeit
- (1) Zusammensetzen: zwei Vorstände oder wenn es einen Unternehmensentwickler gibt und an Beispiel erklären, wie sie es gemacht haben. Vor allem wie sie es durchgesetzt haben und wie man es auch in der Zukunft weiter verbessert

Fragestellung 4: Empfinden die Mitarbeiter und Führungskräfte die genossenschaftlichen Werte für Mitarbeiter und Kollegen verständlich genug?

Zur Frage, ob die genossenschaftlichen Werte auch konkret genug für Kollegen und Mitarbeiter sind wurde die gleiche Werteliste vorgelegt, die den Werten der Fragebogenerhebung entsprach.

Vorstände (N=4)

Die Vorstände finden die Werte auch für die Mitarbeiter konkret genug, folgende weiteren Äußerungen wurden gemacht:

- (1) Also sie müssen immer Ihre Mitarbeiter ständig wieder einfangen, abholen und mitnehmen.
- (1) mit der überwiegenden Zahl dieser Werte können sich unsere Mitarbeiter identifizieren und haben auch kein Problem zu verstehen, was dahinter steht.

Führungskräfte (N=5)

Die Werte werden auch von Kollegen und Mitarbeitern als konkret genug empfunden, nach Meinung der Führung, dennoch ist es wichtig sie zu leben:

- (1) Es hilft aber nichts, sie können auf Papier so viel schreiben wie sie wollen, wenn sie es nicht umsetzen, dann bringt es ihnen gar nichts.
- (1) existiert ein Leitbild, wenn es fünf Mann fragen vielleicht weiß es Einer oder Zwei. Für die Mitarbeiter hängen die Werte zwar irgendwo im Zimmer

aber es war nicht so Allgegenwärtig und das würde glaub ich auch Aufgabe für die Zukunft sein

- (2) klar deutlich definiert, also die kann man nicht falsch verstehen
- (1) gerade Mitarbeiter die bereits die Lehre hier machen die wissen das

Mitarbeiter (N=5)

Alle Mitarbeiter berichten, dass die Werte allen klar sind. Einzig Hilfe zur Selbsthilfe kann als unklar empfunden werden.

- (5) klar für alle
- (1) Unklar ist aber Hilfe zur Selbsthilfe

Auszubildende (N=2)

Nur bei Fairness werden Bedenken geäußert:

- (1) Fairness ist schon so ne Sache, man kann es nicht allen Recht machen.

E. Befragung für Trainer zur Falleinbindung

Einbindung von Fällen zu genossenschaftlichen Werte in Ihr (e) Seminare

Die Erstellung der Fälle erfolgt durch Interviews mit Führungskräften zu alltäglichen Dilemmasituationen in den Banken. Die entwickelten Fälle haben den Aufbau:

- Die Ausgangssituation
- Das Problem
- Aufgaben
- Wie wurde in dieser Situation verfahren?
- Zusatzaufgabe

Ein erster Beispielfall zum genossenschaftlichen Wert „Verantwortung“ aus der Praxis einer Volks- und Raiffeisenbank haben wir Ihnen zugesandt. Im Folgenden wollen wir von Ihnen wissen, wie Sie mit dem Fall „Verantwortung“ zurecht gekommen sind.

Wir bedanken uns für ihre Teilnahme und Mithilfe!

1. Fragen zur Gestaltung des Falls: *Bitte schätzen Sie im Folgenden ein, wie gut Sie mit der allgemeinen Gestaltung des Falls zurecht gekommen sind:*

1. Wie empfanden Sie die Dilemma Situation des Falls?
2. War der Fall schwer verständlich? Wenn ja, warum?

2. Ihre Anregungen: *Im Folgenden möchten wir ihre Meinung zum Fall erfahren.*

1. Welche Anregungen haben sie zur Struktur?
2. Welche Inhalte, Themen sollten in den Fall integriert werden?
3. Wie würden Sie den Fall in ein Seminar einbinden? (an welcher Stelle, in welchem Umfang..)?