

Dipl.-Psych. Daniela Birk

Situationsangepasstes und problemorientiertes Lernen bei Veränderungsprozessen.

Eine Analyse am Beispiel von Mitarbeiterbefragungen

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
der Universität Mannheim

2003

Dekanin der Fakultät für Sozialwissenschaften: Prof. Dr. Dagmar Stahlberg

Erstgutachterin: PD Dr. Ingela Jöns

Zweitgutachter: Prof. Dr. Walter Bungard

Tag der mündlichen Prüfung: 10.07. 2003

Es ist nicht genug zu wissen,
man muss es auch anwenden.
Es ist nicht genug zu wollen,
man muss es auch tun.

Goethe

Für meine Eltern
Herbert und Regina Birk

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen, die mich bei der Entstehung meiner Dissertation unterstützt haben, meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Ich tue dies in der Überzeugung, dass die Arbeit in dieser Form sonst nicht möglich gewesen wäre.

In diesem Sinne gilt an erster Stelle mein Dank PD Dr. Ingela Jöns, die meine Arbeit mit Engagement, gesunder Kritik und Verständnis betreut und damit eine Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Praxis ermöglicht hat.

Prof. Dr. Walter Bungard danke ich für die Zweitkorrektur.

Meinen größten Dank möchte ich meiner Familie aussprechen. Meinen Eltern, die mir durch beständigen Rückhalt und unermüdlichen Ansporn diesen Weg ermöglicht haben und meiner Schwester Verena, die mit fachlichem Weitblick und tatkräftiger Unterstützung wesentlich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen hat.

Ich danke Franz Cremer und Harald Krüger für Aufgeschlossenheit, Interesse und Rückendeckung.

Dr. Edward Bednarek danke ich für fachliche Betreuung und charmante Unterstützung und dafür, dass er für meine berufliche Zukunft Sorge getragen hat.

Ich danke allen Führungskräften des Bereichs für ihr Vertrauen und die Unterlagen zum Verbesserungsprozess und ebenso gilt mein Dank allen Befragten der Studie.

Bei Angelika Espinosa und Sylvia Aufleger bedanke ich mich für konstruktive Anregungen zu struktureller beziehungsweise grafischer Gestaltung des Manuskriptes.

Das Lektorat hat Ute Eggert von Leelascript übernommen.

Ganz besonderer Dank gilt meinen Freunden und Kollegen - namentlich erwähnen möchte ich an dieser Stelle Kathrin Zietlow, Michaela Klemke, Peter Rohrauer, Christine Schneider und Florian Schievenbusch - dafür, dass sie an mich geglaubt haben und immer für mich da waren.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Organisationales Lernen durch problemorientiertes Lernen gefördert und durch situationsangepasstes Lernen in Abhängigkeit von der Unternehmenslage optimiert werden kann.

Der Einfluss der Unternehmenslage wurde am Beispiel von Standard- und Zusatzfaktoren wie Führung, Kommunikation oder Zusammenarbeit auf die Effizienz Organisationaler Lernprozesse untersucht und im Längsschnitt über drei Befragungen analytisch verglichen.

Die Ergebnisse zeigen abhängig von der Unternehmenslage eine unterschiedliche Bedeutung der Einflussfaktoren.

Bei kritischer Unternehmenslage sind Faktoren wie Führung, Arbeitsabläufe und Information hinsichtlich eines problemorientierten Lernprozesses relevant, bei positiver Unternehmenslage hingegen vorwiegend Faktoren wie Kommunikation, Kultur und Team.

Für effizientes Organisationales Lernen bei Survey-Feedback-Prozessen spielt zudem die Zusammenarbeit zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern eine wesentliche Rolle. Gruppen mit schlechter Zusammenarbeit zeigen im Längsschnitt erheblich geringere Verbesserungen sowie schlechtere Qualität und Effizienz des Survey-Feedback-Prozesses.

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	5
1.1	VERÄNDERUNGSPROZESSE IN ORGANISATIONEN	5
1.2	VERÄNDERUNG MANAGEN DURCH SITUATIONSANGEPASSTES, PROBLEMORIENTIERTES ORGANISATIONALES LERNEN	7
1.3	ZIELSETZUNG UND AUFBAU DER ARBEIT	8
2	<u>VERÄNDERUNG IN ORGANISATIONEN</u>	13
2.1	HERAUSFORDERUNGEN FÜR MODERNE VERÄNDERUNGSKONZEPTE	13
2.2	VERÄNDERUNGSKONZEPTE	14
2.2.1	TOTAL QUALITY MANAGEMENT	15
2.2.2	CHANGE MANAGEMENT	17
2.2.3	ORGANISATIONSENTWICKLUNG	19
2.2.4	ORGANISATIONALES LERNEN	20
2.2.5	ORGANISATIONALES LERNEN ALS ZIELFÜHRENDES VERÄNDERUNGSKONZEPT	23
2.3	LERNINSTRUMENTE	25
2.3.1	ZIELVEREINBARUNGSPROZESS	26
2.3.2	VORGESETZTENBEURTEILUNG	27
2.3.3	MITARBEITERBEFRAGUNG	29
2.3.4	KOMBINATIONEN VON LERNINSTRUMENTEN	32
2.4	ZUSAMMENFASSUNG	33
3	<u>ORGANISATIONALES LERNEN</u>	35
3.1	ORGANISATIONALES LERNEN NACH ARGYRIS UND SCHÖN	36
3.1.1	GRUNDLAGEN DES ORGANISATIONALEN LERNENS	36
3.1.2	DIE BEDEUTUNG VON TEAMS	40
3.1.3	STRUKTURELLE VORAUSSETZUNGEN ORGANISATIONALEN LERNENS	41
3.1.4	MÖGLICHKEITEN DER WEITERENTWICKLUNG DES ORGANISATIONALEN LERNENS	44
3.1.5	ORGANISATIONALES LERNEN IN UNTERSCHIEDLICHEN SITUATIONEN	46
3.2	ORGANISATIONALES LERNEN BEI SURVEY-FEEDBACK-PROZESSEN	50
3.2.1	FEEDBACK IM RAHMEN VON SURVEY-FEEDBACK-PROZESSEN	52
3.2.2	PHASEN UND EFFIZIENZKRITERIEN DES SURVEY-FEEDBACK-PROZESSES	54
3.2.3	ORGANISATIONALE LERNPROZESSE BEI SURVEY-FEEDBACK-PROZESSEN	56
3.2.4	DIE BEDEUTUNG DER PROZESSEFFIZIENZ	59
3.3	LERNEN IN TEAMS	60
3.3.1	LERN- BZW. PROBLEMLÖSUNGSPROZESSE IN TEAMS	60
3.3.2	INDIVIDUELLES PROBLEMLÖSEN	64
3.3.3	KOLLEKTIVES PROBLEMLÖSEN	66
3.3.4	MODELL FÜR LERN- BZW. PROBLEMLÖSEPROZESSE IN TEAMS	70
3.3.5	ORGANISATIONALE LERNPROZESSE BEIM FEEDBACK II	72
3.4	ZUSAMMENFASSUNG	75

4	FAZIT UND MODELLENTWICKLUNG	77
4.1	ZUSAMMENFASSUNG DER EINFLUSSFAKTOREN AUF ORGANISATIONALES LERNEN	77
4.1.1	GLOBALER EINFLUSSFAKTOR: DIE WIRTSCHAFTLICHE UNTERNEHMENSLAGE	78
4.1.2	STANDARD-EINFLUSSFAKTOREN	78
4.1.3	ZUSATZ-EINFLUSSFAKTOREN	81
4.1.4	ARBEITSMODELL FÜR SITUATIONSANGEPASSTES LERNEN	85
5	DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG: METHODE	89
5.1	BEZUG ZUR EIGENEN UNTERSUCHUNG	89
5.2	UNTERSUCHUNGSZIELE UND FRAGESTELLUNG	90
5.3	AUSGANGSSITUATION UND SETTING	94
5.4	DIE STICHPROBE	95
5.5	DER FRAGEBOGEN	95
5.5.1	OPERATIONALISIERUNG DER MITARBEITERZUFRIEDENHEIT IM FRAGEBOGEN	95
5.5.2	DIE SKALEN	95
5.5.3	DIE ITEMS	96
5.6	DIE DURCHFÜHRUNG	97
5.6.1	PRETEST	97
5.6.2	DAS UNTERSUCHUNGSUMFELD UND ABLAUF	97
5.6.3	ERGEBNISBERICHTE UND FEEDBACKPROZESS	97
5.6.4	DATENBASIS	99
5.7	VALIDIERUNG DES FRAGEBOGENS	100
5.7.1	FAKTORENANALYSE DES FRAGEBOGENS	100
5.7.2	RELIABILITÄTSANALYSE DES FRAGEBOGENS	101
5.7.3	ZUSAMMENFASSUNG: ÜBERPRÜFUNG DER GÜTEKRITERIEN	102
5.8	KRITERIEN UND SKALEN ZUR EVALUATION DES FEEDBACKPROZESSES	103
5.8.1	OPERATIONALISIERUNG DER QUALITÄT SOWIE DER EFFIZIENZKRITERIEN	103
5.8.2	OPERATIONALISIERUNG DER STANDARD-EINFLUSSFAKTOREN	105
5.8.3	OPERATIONALISIERUNG DER ZUSATZ-EINFLUSSFAKTOREN	118
5.8.4	OPERATIONALISIERUNG DES EINFLUSSFAKTORS UNTERNEHMENSLAGE	120
5.9	ANMERKUNGEN ZUM METHODISCHEN UND STATISTISCHEN VORGEHEN	122
6	DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG: ERGEBNISSE	125
6.1	ÜBERPRÜFUNG DES ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN FEEDBACKPROZESSEN UND ORGANISATIONALEM LERNEN	125
6.2	ÜBERPRÜFUNG DER STANDARD-EINFLUSSFAKTOREN DES ARBEITSMODELLS	138
6.2.1	EINFLUSS VON KOMMUNIKATION UND KULTUR	139
6.2.2	EINFLUSS VON FÜHRUNG UND SITUATION	140
6.2.3	EINFLUSS VON ZUSAMMENARBEIT	145
6.3	ÜBERPRÜFUNG DER ZUSATZ-EINFLUSSFAKTOREN DES ARBEITSMODELLS	146
6.4	ÜBERPRÜFUNG DES EINFLUSSES DER UNTERNEHMENSLAGE	150
6.5	ÜBERPRÜFUNG DES ARBEITSMODELLS	154

7	<u>DISKUSSION UND AUSBLICK</u>	159
7.1	GENERALISIERBARKEIT DER ERGEBNISSE	161
7.2	ZUSAMMENFASSUNG DER WICHTIGSTEN ERGEBNISSE	162
7.2.1	VALIDIERUNG DES FRAGEBOGENS	162
7.2.2	SURVEY-FEEDBACK-PROZESSE ALS VORAUSSETZUNG VON ORGANISATIONALEM LERNEN	163
7.2.3	EINFLUSSFAKTOREN AUF ORGANISATIONALES LERNEN	169
7.2.4	EINFLUSSFAKTOREN UNTER DEM ASPEKT DER UNTERNEHMENSLAGE	172
7.3	IMPLIKATION FÜR DIE PRAXIS	175
8	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	179
9	<u>ANHANG</u>	197
10	<u>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</u>	211
11	<u>TABELLENVERZEICHNIS</u>	213
12	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	215

1 Einleitung

1.1 Veränderungsprozesse in Organisationen

Veränderung ist Lebensthema.

Veränderung trifft jeden von uns, manchmal unerwartet - im privaten wie auch im beruflichen Leben. Dichter und Denker wie Hermann Hesse machen Mut und fordern auf, sich darauf einzulassen:

*„Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,
an keinem wie an einer Heimat hängen.
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen,
er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.“*

In diesem Sinne gilt, dass Organisationen und Unternehmen Veränderung zulassen und sich darauf einlassen sollten. Von besonderer Wichtigkeit ist vor allem das Steuern von Veränderung um sich „Stuf' um Stufe zu heben“, sich weiter zu entwickeln, der Konkurrenz stand zu halten oder als höchstes Ziel, dieser immer einen Schritt voraus zu sein.

Auf dem Weg zum Ziel, haben sich Organisationen trotz Größe, einer Vielzahl möglicher Partner, komplexer Produktionsinhalte und Ausmaßes der Produktpalette den unterschiedlichsten Herausforderungen zu stellen. An dieser Stelle seien technische Innovationen, der gegenwärtig intensiviertere internationale Wettbewerb oder ein immenser Rationalisierungsdruck exemplarisch angeführt. Die Hintergründe für marktspezifische Gegebenheiten haben Unternehmen mitunter nicht selbst zu verantworten. Dennoch müssen organisationsinterne Prozesse und Strukturen kontinuierlich an die jeweilige Marktsituation angepasst werden, um im nationalen wie internationalen Wettbewerb standhalten zu können. Dazu bedarf es oftmals tiefgreifender Veränderungen, deren Auswirkungen die gesamte Organisation betreffen. (Vgl. Bungard, 1997, S.7, 8) Unternehmensweit tragen alle Mitwirkenden als „Unternehmensteam“, Führungskräfte wie Mitarbeiter, Verantwortung, mit Veränderungen umzugehen und sich den Anforderungen im Alltagsgeschäft zu stellen.

Einzig aufgrund marktwirtschaftlicher Erfordernisse, ergibt sich für Organisationsmitglieder allerdings noch keine selbstverständliche Bereitschaft ständiger Veränderung, denn „Change has considerable psychological impact on the human mind. To the fearful it is threatening because it means that things may get worse. To the hopeful it is encouraging because things may get better. To the confident it is inspiring because the challenge exists to make things better“ (King

Whitney Jr. President, Personnel Laboratory Inc, to a sales meeting, quoted by Wall Street Journal, 7 June 1967, zitiert nach Chase, 1994, S. 45).

Bei Veränderungsprozessen steht insbesondere der Faktor Mensch im Zentrum des Interesses, der Bekanntes bevorzugt und Veränderungen eher mit Skepsis betrachtet (vgl. Schanz, 1982, S. 331, Watson, 1975, S. 419, Fidler, 1998). Für das Management ist es daher wesentlich, die Veränderungsbereitschaft aller Mitglieder zu fördern, auszuweiten und entsprechende Widerstände abzubauen (vgl. auch Mayer & Jöns, 1998, S.41, Nagler-Springmann, 1998.) Denn Veränderung ist letztlich damit erst möglich.

Auf diesem Hintergrund lässt sich der Tatsache nachgehen, dass Trends in der heutigen, wenig transparenten Geschäftswelt mit hoher Geschwindigkeit kommen und gehen: Konzepte die gerade noch als bewährt gefeiert wurden, gelten im nächsten Moment als untauglich; manche erleben nach Jahren das plötzliche Revival. Eine Vielzahl erprobter, aber auch neuer Konzepte für effektive Führung und Mitarbeit werden derzeit in Unternehmen in die Praxis umgesetzt. Am Markt bestehen „virtuelle Unternehmen“, „agile Unternehmen“ und „lernende Unternehmen“. Doch Trends lösen einander ab oder heben sich gar gegenseitig auf. Derzeit scheint nur eines sicher, dass „festgefahrene“, unflexible Unternehmensstrukturen strukturell wenig aufzuweisen haben, um sich kontinuierlicher Veränderung zu stellen.

Anhand von permanenter Veränderung getriebener Entwicklungen in einem Beispielunternehmen, werden in der vorliegenden Arbeit unterschiedliche Konzepte aufgezeigt. Diese gilt es zu analysieren, vergleichend zu betrachten, auszuwerten und empirisch einzubetten. Es soll herausgearbeitet werden, dass Organisationales Lernen einen zielführenden Ansatz darstellt, um kontinuierliche Veränderung zu managen und zu unterstützen.

Dem Gesamtansatz liegt die folgende Annahme zu Grunde: Im Rahmen Organisationalen Lernens wird eine Unternehmenskultur geschaffen, die Veränderungsbereitschaft im Sinne lebenslangen Lernens der Mitarbeiter und Führungskräfte und der gesamten Organisation anstrebt. Organisationsmitglieder werden über Lerninstrumente wie Mitarbeiterbefragungen aktiv in Lern- und Veränderungsprozesse eingebunden und die Lernergebnisse unter anderem durch Unternehmensleitbilder oder Regelprozesse im Prozess strukturell abgesichert. Dadurch wird eine organisationale Wissens- und Handlungsbasis geschaffen, die ständig angepasst und aktualisiert wird.

Der wesentliche Vorteil gegenüber anderen Konzepten besteht darin, dass Veränderung im Rahmen Organisationalen Lernens nicht als Sonder-, sondern als Normalfall betrachtet und gelebt wird.

1.2 Veränderung managen durch situationsangepasstes, problemorientiertes Organisationales Lernen

Unter der Prämisse, dass Veränderungsprozesse als Normalfall gelebt werden, sind Deutero-Lernprozesse („Lernen wie man lernt“) relevant. Erst, wenn über einfache Lernschleifen hinaus, der gesamte Lernprozess reflektiert und verbessert wird, können Veränderungsprozesse als Normalfall etabliert und als „Alltag“ gelebt werden. Deutero-Lernprozesse als Weiterentwicklung des Double-loop-learning liegen vor, wenn Gruppen Probleme lösen. Um Deutero-Learning zu fördern, können Lerninstrumente wie Mitarbeiterbefragungen zielführend eingesetzt werden. Diese steuern Veränderung im wesentlichen über problemorientiertes Lernen in Teams, da die Ergebnisse der Mitarbeiterbewertungen in den organisationalen Teams (Abteilungen, Gruppen) diskutiert und zur Maßnahmenvereinbarung gebracht werden.

Problemorientierte Lernprozesse in Teams bilden für die vorliegende Arbeit das Zentrum Organisationalen Lernens, denn „wenn Teams lernen, werden sie zum Mikrokosmos für das Lernen in der ganzen Organisation“, weil sie die Überführung von individuellem in kollektives Wissen unterstützen und damit den Weg für „Lernen als Normalfall“ bereiten (Senge, 1998, S.287).

In diesem Prozess wirken zusätzlich direkte Einflussfaktoren auf die Teams und deren Lernprozesse, denn „das Lernklima wird von Unternehmenskultur, Arbeitsorganisation und anderen Faktoren positiv oder negativ beeinflusst. Angestrebt wird selbstverständlich ein Umfeld, welches Lernen herausfordert und fördert“ (Rudolph, 1997, S.202).

Damit sind „für die Entwicklung einer lernenden Organisation [...] Rahmenbedingungen notwendig, die situationsadäquat [...] Lernen ermöglichen“ (Pätzold & Lang, 1999, S.93).

Die vorliegende Arbeit untersucht die entsprechenden Rahmenbedingungen hinsichtlich situationsadäquatem oder situationsangepasstem, problemorientierten Lernens, die ein Umfeld schaffen, das Lernen herausfordert und fördert. Hier gilt es, die Annahme zu prüfen, dass es direkte Einflussfaktoren auf problemorientiertes Lernen gibt, die wiederum von der Gesamtsituation als globalem Einflussfaktor beeinflusst werden. Letzteres soll anhand der jeweiligen wirtschaftlichen

Unternehmenslage betrachtet werden. Abhängig von der wirtschaftlichen Unternehmenslage (positiv oder kritisch) wirken die unterschiedlichen, direkten Einflussfaktoren wie Kultur, Arbeitsorganisation, Führung ebenso wie Situation, Kommunikation, Verbindlichkeit, Zusammenarbeit und Maßnahmenableitung unterschiedlich auf die Lernprozesse in Teams und damit auch in Organisationen. Gemeinsam bilden sie das genannte Umfeld, das Lernen herausfordern und fördern kann.

In Anlehnung an den situativen Ansatz der Organisationstheorien kann davon ausgegangen werden, dass bei positiver Unternehmenslage stabile Umwelten gegeben sind und organische Strukturen, das heißt wenig Hierarchieebenen, wenig Regelungen effizient für Unternehmen und deren Lernprozesse sind (Burns & Stalker, 1961, Kieser, 1995, S.156). In positiver Unternehmenslage spielen Faktoren eine Rolle, die geringfügig mit Regelungen und strenger Führung einher gehen und bevorzugt als „soft facts“ bezeichnet sind: Kommunikation, Unternehmenskultur, Teamklima.

In kritischen Unternehmenslagen gerät „der Grund in Bewegung“ (Emery & Trist, 1965, S. 26) und die Stabilität in Gefahr. Um diese wieder herzustellen, muss die Komplexität der Umwelt reduziert werden, beispielsweise durch verbindliche Regeln oder indem kollektive Werte entwickelt werden (Wilpert, 1995, S.49-69).

Die vorliegende Arbeit soll aufzeigen, dass Führung und Regelungen in kritischen Unternehmenslagen an Einfluss auf die Effizienz gewinnen, denn sie erweisen sich mitunter als Stabilität fördernd.

Abhängig von der Unternehmenslage, soll die vorliegende Untersuchung die Wirkung direkter Einflussfaktoren auf problemorientiertes Lernen untersuchen, um die Annahme zu prüfen, dass situationsadäquat bzw. situationsangepasst gelernt wird. Ziel ist es, aufzuzeigen, dass situationsangepasstes, problemorientiertes Lernen eine Optimierungsform des Organisationalen Lernens darstellt. Gelingt es Unternehmen, abhängig von der Unternehmenslage entsprechende, direkte Einflussfaktoren zu fördern, kann sogar in kritischen Unternehmenssituationen kontinuierlich gelernt werden. Somit sind die wesentlichen Voraussetzungen in Unternehmen geschaffen, Wettbewerbsvorteile zu sichern und konkurrenzfähig zu bleiben.

1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung soll der zentralen Frage nachgehen, welche Einflussfaktoren - abhängig von der Gesamtsituation des Unternehmens - auf problemorientiert lernende Teams wirken. Wenn situationsabhängige Einflussfaktoren auf den Lernprozess identifiziert werden können, verfügen

Unternehmen über einen „Hebel“, um die Effizienz des Lern- bzw. Veränderungsprozesses Gewinn bringend zu unterstützen und das Organisationale Lernen zu optimieren.

Entsprechend soll ein eigens dafür entwickeltes Arbeitsmodell die Richtung und das Ausmaß des Einflusses unterschiedlicher Faktoren auf den Lernprozess in Teams, abhängig von der Gesamtsituation des Unternehmens überprüfen.

Dieses Arbeitsmodell basiert auf dem Konzept des Organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (1978), das hier um den Gedanken erweitert wird, dass Lernen nicht unabhängig von äußeren Einflüssen stattfinden kann. Die Gesamtsituation des Unternehmens erweist sich als bedeutendster äußerer Einfluss, ähnlich wie im Situativen Ansatz der Organisationstheorien.

In Anlehnung an die aktuelle Forschungsliteratur (z.B. Jöns, 2000) werden in diesem Zusammenhang etablierte und neu abgeleitete direkte Einflussfaktoren hinsichtlich des problemorientierten Organisationalen Lernprozesses kritisch untersucht und in Relation zu der Gesamtsituation bzw. Unternehmenslage betrachtet. Abhängig von der Situation lassen sich Einflussfaktoren aufzeigen, die, wenn sie bewusst von Unternehmen eingesetzt werden, situationsangepasstes Lernen in Teams und damit Organisationales Lernen fördern.

Ein klassisches Instrument zur Unterstützung und Evaluation von problemorientiertem Organisationalem Lernen stellt die Mitarbeiterbefragung mit integrierter Vorgesetztenbeurteilung dar.

Die vorliegende Untersuchung bedient sich daher Mitarbeiterbefragungen im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen, die in einem Automobilkonzern durchgeführt wurden. Organisationales Lernen wird in Anlehnung an die Forschung von Jöns (u.a. 1999, 2000) über Qualitäts- und Effizienzkriterien des Survey-Feedback-Prozesses operationalisiert.

Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte der genannten Zielsetzung, liegen dieser Arbeit zwei Anliegen zu Grunde. Zunächst gilt es, ein erfolgreiches Konzept zum effizienten Managen von kontinuierlicher Veränderung herauszuarbeiten. Dieses soll anschließend um den Gedanken der Situationsangemessenheit erweitert und Lernen soll in einen Problemzusammenhang gestellt werden. Vor allem Führungskräfte und Manager (im Sinne höherer Führungskräfte) sollen zu problemorientiertem- und situationsangepasstem Lernen inspiriert werden. Damit ließe sich zukünftig Veränderung als Normalfall etablieren.

Für die Identifizierung eines zielführenden Konzeptes für Veränderung wird eine deduktive Herangehensweise gewählt. Aufbauend auf den Entwicklungen in einem Beispielunternehmen werden, im Anschluss an die einleitenden Themenstellungen, in Kapitel 2 die Konzepte Total Quality Management, Change Management, Organisationsentwicklung, und Organisationales Lernen vergleichend dargestellt, um das zielführende Veränderungskonzept für moderne Unternehmen herauszuarbeiten. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Veränderungsanforderungen und -herausforderungen für Unternehmen, wird Organisationales Lernen als zielführendes Konzept identifiziert und den weiteren Überlegungen zu Grunde gelegt. Als zielführendes Lerninstrument zur Umsetzung und Evaluierung von Organisationalem Lernen, wird eine Kombination aus Mitarbeiterbefragung und Vorgesetztenbeurteilung, unterstützt durch einen Zielvereinbarungsprozess erarbeitet.

Im 3. Kapitel werden die Grundlagen des Organisationalen Lernens, aufbauend auf Argyris und Schön (1978) dargestellt und Möglichkeiten der Weiterentwicklung dieses Ansatzes sowie die Berücksichtigung von Kontextfaktoren für Lernprozesse diskutiert.

Im Hinblick auf den Gesamtkontext der vorliegenden Untersuchung soll die Operationalisierung Organisationalen Lernens in Form von Survey-Feedback-Prozessen unter besonderer Berücksichtigung der Lernprozesse während der Feedback-Phase II (Lernen in Teams) detailliert aufgeführt werden.

Das darauffolgende Kapitel 4 vermittelt einen tieferen Einblick in die Weiterentwicklungsmöglichkeiten Organisationalen Lernens. Hier werden globale Rahmenbedingungen sowie direkte Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen herausgearbeitet sowie ein Arbeitsmodell generiert, das vorliegende Kontextfaktoren auf den Lernprozess in organisationalen Teams darstellen soll und mit dessen Hilfe sich Höhe und Richtung der Wirkungsbeziehungen überprüfen lassen.

Kapitel 5 zur empirischen Untersuchung erläutert das methodische Vorgehen, das sich im vorliegenden Fall auf die Längsschnittstudie eines Mitarbeiterbefragungsprojektes stützt. Für diese Arbeit wurden die Daten von drei Mitarbeiterbefragungen aus dem Forschungs- und Entwicklungsbereich eines Automobilkonzerns herangezogen. Es handelt sich hierbei um eine Sekundäranalyse, die sich über den Zeitraum von 1998 bis 2001 erstreckt.

Nach der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6 und der Zusammenfassung und Diskussion der Befunde in Kapitel 7, wird ein Ausblick über weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben.

Ob sich Thesen, die sich theoretisch herleiteten und durch praktische Untersuchung überprüfen lassen im Anschluss bewähren, wird die Zukunft zeigen. Auch dies ist

Teil eines Veränderungsprozesses, der sich kaum vorherbestimmen lässt und in dem Moment beginnt, wenn der Mut vorhanden ist, sich auf neue Gedanken und Ideen einzulassen, um sich „Stuf’ um Stufe zu heben“.

2 Veränderung in Organisationen

„Wir glauben: Es ist, wie es ist, und so wird es weitergehen. Wir müssen aber begreifen, dass sich alles ändert, und zwar mit unglaublicher Geschwindigkeit.“

Thor Heyerdahl

Veränderung hat schon früher in Organisationen eine Rolle gespielt, allerdings war der Veränderungsdruck geringer und die Geschwindigkeit vorhandener Veränderung weniger zwingend als heutzutage. Vor dem zweiten Weltkrieg und später, in den 50er und 60er Jahren lag der Schwerpunkt betrieblicher Veränderung im wesentlichen auf der Erfassung der individuellen Arbeitszufriedenheit. In den 70er und 80er Jahren wurde das Thema Betriebsklima auf Organisationskulturforschung ausgeweitet. Dabei war der Schwerpunkt vorwiegend auf globale Organisationsaussagen ausgerichtet und der Ansatz statisch, indem ein Status Quo festgehalten wurde. (Vgl. Bungard, 1997, S.7)

In der Gegenwart besteht zunehmend der gesellschaftliche Druck, dass Veränderung mit immer höherer Geschwindigkeit erfolgen muss.

Organisationen sind zunehmend stärker permanenten Veränderungen in der Arbeitsumwelt und verschärftem internationalen Wettbewerb ausgesetzt. Um konkurrenzfähig zu bleiben, müssen die Unternehmen den Herausforderungen begegnen und organisationsinterne Prozesse und Strukturen kontinuierlich an die Marktsituation angepasst und evaluiert werden (vgl. Bungard, 1997, S.7, 8).

2.1 Herausforderungen für moderne Veränderungskonzepte

Vor dem Hintergrund der dargestellten, zunehmenden Veränderungsnotwendigkeit sehen sich Unternehmen der Gegenwart anderen Herausforderungen ausgesetzt als in der Vergangenheit.

Es muss eine dauerhafte Veränderungs- und Lernkultur etabliert werden, die situationsangepasstes Lernen als kontinuierliche Anpassung an externe Anforderungen ermöglicht. Da kontinuierliche Veränderung für Organisationsmitglieder nicht selbstverständlich ist (vgl. Chase, 1994, S. 45, Schanz, 1982, S. 331, Watson, 1975, S. 419, Fidler, 1998), vor allem in dem Moment, wenn bestehende Strukturen und Arbeitsfelder betroffen sind, (vgl. Reiß, 1997, S.31-91, 110, Homburg & Hocke, 1998, S. 294-299, Laker, 1992, S.15, Müller-Stewens & Pautzke, 1991, S.190, Lange, 1992, S. 76, Ebner, 1997, S.152) müssen sich

Unternehmen, die „Veränderung als Normalfall“ leben wollen, spezifischen Herausforderungen stellen.

Im Hinblick auf das Management ist die Einbindung der Mitarbeiter in die gewählte Form der Veränderung relevant, die Widerstand minimiert und die Akzeptanz für Veränderung erhöht. (Vgl. auch Mayer & Jöns, 1998, S.41, Nagler-Springmann, 1998)

Diesem Bedarf des „Managens der Veränderung“ unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Organisationsmitglieder; vor allem der Mitarbeiter, wurde vielfach Rechnung getragen: Es entstand eine Konzeptfolge, die Veränderungsprozesse mitarbeiterorientiert managen und steuern helfen sollten (für Übersichtsdarstellungen, vgl. Klimecki, Probst & Eberl, 1994, S.6,7,11, Klimecki & Gmuer, 1997, S. 206-212, 1998, S. 83-98, Comelli, 1999, S.633).

2.2 Veränderungskonzepte

„Um von der Erde auf den Mond zu gelangen, sind mehrere Wege denkbar. Einer davon besteht darin, zuerst einmal auf einen Baum zu klettern; dann ist man zwar dem Mond ein Stückchen näher, trotzdem ist dies der falsche Weg.“

Peter Rechenberg

Wie das Zitat von Peter Rechenberg zeigt, liegen oftmals mehrere Konzepte gleichzeitig vor, die Vorhaben in die Tat umzusetzen vermögen, doch nicht in gleicher Weise zielführend sein müssen. So wurden für das Managen und Steuern von Veränderung zahlreiche Konzepte wiederbelebt, die bereits in der Vergangenheit Anwendung fanden, diese modifiziert oder darüber hinaus Neue entwickelt. Dabei ist es aber nicht allen gelungen „der allgemein verbreiteten Skepsis gegenüber jeglicher Veränderung [...] [zu begegnen] und die systematische [...] Evaluierung der Mitarbeitermeinung und des Veränderungsprozesses“ (Bungard, 1997, S. 8) als Möglichkeit für Weiterentwicklung Gewinn bringend zu verwerten.

Einige konzeptionelle Management-Ansätze des vergangenen Jahrzehnts wie Total Quality Management, Change Management oder Organisationsentwicklung erreichten beachtliche Popularität, während andere wie das Organisationale Lernen bislang weniger Beachtung erfuhren.

Die genannten Konzepte sind Grundlage der folgenden Diskussion, denn sie zählen zweifellos zu den meist diskutierten der organisationsorientierten Fachszene, die im Unternehmensalltag umgesetzt wurden. Es werden Vor- und Nachteile der genannten Konzepte im Hinblick darauf aufgezeigt, die Veränderung als Normalfall zu betrachten, ein veränderungsoffenes Klima zu schaffen und die

Organisationsmitglieder einzubeziehen. Ferner wird gezeigt, dass Organisationales Lernen den Herausforderungen am zielführendsten begegnet. Um den Gedanken des situationsangepassten Lernens „zur Schaffung bzw. Stärkung, ‚Lernfreundlicher Strukturen‘ auf der Gruppen- und auf der Gesamtunternehmensebene“ (Scheurer & Zahn, 1998, S.177) zu erweitern, kann das Konzept des Organisationalen Lernens weiter optimiert werden.

In dieser Arbeit wird kein Anspruch auf Vollständigkeit der bestehenden Konzepte und deren Inhalte erhoben (für ausführliche Darstellungen vgl. z.B. Klimecki et al., 1994, S. 22-25, Reiß, 1997, S.31-91, Rosenstiel, 2000, S.418-424.).

Die Darstellung der Konzepte erfolgt anhand einer allgemeinen Beschreibung und Definition, einer Darstellung der (Umsetzungs-) Methoden und der Rolle der Mitarbeiterbefragung sowie der Vor- und Nachteilen hinsichtlich eines effizienten Managens von kontinuierlicher Veränderung.

2.2.1 Total Quality Management

Total Quality Management (TQM) ist ein Konzept, das Veränderung hauptsächlich über Qualitätssicherung steuert. Der Schwerpunkt liegt auf einer ganzheitlichen Betrachtungsweise aller Prozesse im Unternehmen, die auf Effektivität ausgerichtet sind. (Vgl. Ebel, 1999, S. 564-565, Töpfer, 1998, S.685)

Ein zentraler Gedanke von Total Quality Management ist, der Qualität von Produkten und Dienstleistungen im weitesten Sinne oberste Priorität einzuräumen sowie die regelmäßige Erhebung von Kennzahlen, die anschließend sukzessive in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess modifiziert werden. (Vgl. auch Feigenbaum, 1961, Ishikawa, 1985, Imai, 1993, Luchs & Neubauer, 1986)

TQM wird definiert als eine „auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der (in- und externen) Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt“ (DIN EN ISO 8402, 1995, S.18. Vgl. auch Theden & Colman, 1997, Binner, 1999, S. 397-401, Scharnbacher & Kiefer, 1998, S. 35,36, S. 43, Bühner, 1993, S. 5-15, Reiß, 1997, S. 59-69).

Die wichtigste Methode zur Umsetzung von Total Quality Management ist die Optimierung und Absicherung sowie anschließende Regelung und Dokumentation aller betrieblichen Abläufe nach dem weltweit akzeptierten Regelwerk der Normen DIN EN ISO 9000ff. Organisationen, die dem Normenkatalog unterliegen, können ein

entsprechendes Zertifikat erhalten, das ihnen ermöglicht, sich und ihre Produkte als qualitätsgesichert bezeichnen zu können. (Vgl. Battmann, 1995, S.184, 185)

Ein Modell, das die Unternehmensgegebenheiten in Europa exemplarisch zusammenfasst und das dem TQM-Konzept entspricht, entwickelte die European Foundation for Quality Management (EFQM). (Vgl. EFQM 1996,1997, Zink, 1995, Djawari & Fies, 1998, Wunderer, 1996, Becker, 1997, S. 214-215, Wunderer, 1996)

Der Bedarf, zu sozialen Prozessen und Ergebnissen regelmäßig Kennzahlen zu erheben, um deren Qualität über kontinuierliche Verbesserungsprozesse zu erhöhen, erfordert den Einsatz von Instrumenten wie Mitarbeiterbefragungen, Vorgesetztenbeurteilungen oder auch eines Zielvereinbarungsprozesses. (Vgl. Reiß, 1997, S. 59-69, 97-99, Jöns, 1997a, S. 24-26, Hummel, 1996) Mitarbeiterbefragungen im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen dienen im Rahmen von Total Quality Management hauptsächlich der regelmäßigen Erhebung und Verbesserung von Kennzahlen der Mitarbeiterzufriedenheit.

Zum effizienten Managen von Veränderung trägt Total Quality Management bei, indem es eine Basis legt für die ganzheitliche Betrachtung, Bewertung und Verbesserung eines gesamten Unternehmens. Zudem werden durch das festgelegte Regelwerk „ständig neue Verhandlungen immer wieder ähnlicher Fragen“ (Rudolph, 1997, S.205) überflüssig.

„Veränderung“ im Rahmen von Total Quality Management stützt sich auf die Mitwirkung aller Mitglieder. Die Mitarbeiter werden beispielsweise über Qualitätszirkel an der Initiierung und Implementierung von Veränderungsprozessen beteiligt. Die Veränderung wird damit durch Lernen an der Basis getragen, wobei ein Schwerpunkt auf der Zufriedenheit der Mitarbeiter und nicht auf der Verbesserung der Lernprozesse liegt.

Das Konzept Total Quality Management weist einige Defizite vor allem im Hinblick auf Kontinuität des Veränderungsmanagements auf.

Die erforderlichen detaillierten Ablaufbeschreibungen erwecken den Eindruck „starrer Bürokratie“ (Rudolph, 1997, S.205) und die Zertifizierung stößt vor allem in Dienstleistungsbereichen häufig auf wenig Akzeptanz unter den Mitarbeitern. Sie wird als lästiges übergestülptes Ritual abgelehnt und als verschleierte Form der Kontrolle von Arbeitsprozessen durch das Management interpretiert (vgl. Trost et al. 1999, S. 28, Scharnbacher & Kiefer, 1998, S. 37-43, Brommer, 1999).

Zudem bietet der Ansatz vor allem für die Umsetzung von Veränderungsprozessen kaum Richtlinien und eine Vielzahl, parallel aufgesetzte Prozesse ohne Priorisierung führen zu Zielkonflikten. Die Veränderung wird zwar durch Lernen an der Basis

getragen, allerdings mangelt es häufig an Rückkopplung an das Management, denn Verantwortung wird mehr in der Sekundär- als Primärorganisation verankert. (Vgl. auch Bühner, 1993, Wunderer, 1996, Reiß, Rosenstiel & Lanz, 1997, S.64, 65)

Ein funktionierendes Qualitätsmanagement kann einen Bestandteil einer Lernenden Organisation bzw. Organisationalen Lernens bilden, da Qualitätsverbesserungen nicht losgelöst von einer gelebten Veränderungskultur in Unternehmen betrachtet werden dürfen (vgl. Pätzold & Lang, 1999, S. 48).

Singulär betrachtet, bergen effizienzorientierte Verbesserungsprogramme wie Total Quality Management die Gefahr, „dass der kurzfristige Lernerfolg den Blick auf die Notwendigkeit der Veränderung bestehender Geschäftsverständnisse verstellt“ (Scheurer und Zahn, 1998, S.177. Vgl. auch Reiß, Rosenstiel & Lanz, 1997, S.64, 65).

2.2.2 Change Management

Das Konzept des Change Managements gewann an Einfluss als deutlich wurde, dass Restrukturierungsmaßnahmen wie Total Quality Management häufig an der praktischen Umsetzung scheiterten (vgl. Reiß, 1997, S.37), weil der Implementierung nur wenig Bedeutung beigemessen wurde (vgl. Strasser, 1994, S. 7).

Change Management impliziert die Erhöhung der Veränderungsbereitschaft und das Skizzieren von Visionen als Voraussetzung zum Erlernen neuer Lösungen sowie deren Umsetzung (vgl. Scholz & Scholz, 1995, S. 733, Al-Ani, 1996, S. 142-148).

Change Management thematisiert im wesentlichen „das „Wie“ des Veränderungsprozesses“ (Reiß, 1997, S.37) und wird als Gesamtheit aller Aktivitäten zur „Initiierung und Umsetzung von neuen Strategien, Strukturen, Systemen und Verhaltensweisen“ definiert. Change Management soll „eine veränderungsfreundliche Umgebung schaffen für alle Prozesse des Wandels“ (Gattermeyer & Al-Ani, 2000, S.14-15).

Umsetzungsmethoden des Change Managements greifen vor allem bei der Initiierung und Umsetzung neuer Strukturen und Strategien (vgl. Rohe, 1998, S.16,17, Kieser, Koch & Woywode, 1999). Dazu zählen unter anderem die Regelung von Abläufen durch das Management, transparenter Verantwortlichkeiten und entsprechender Ressourcen im Vorfeld eines jeden Veränderungsprozesses. Außerdem etabliert es Projektmanagement, das durch den Einsatz von Projektmanagement-Techniken und -methoden, u.a. Umsetzungszeitplänen, Reportingsystemen, für die Qualität des gesamten Prozesses verantwortlich ist. (Vgl. Gattermeyer & Al-Ani, 2000, S. 21-33, Doppler & Lauterburg, 1995, S. 95-99, 124, 152, 168-170, Hanft, 1995, S. 18, 19ff.) Für eine erfolgreiche Umsetzung werden die

Aspekte als Verstärker in der Kommunikation verwendet, die in der Veränderung positiv wahrgenommenen wurden oder negative Aspekte adressiert und verbessert (vgl. Gattermeyer & Al-Ani, 2000, S. 33-38 und Haiss, 2000, S. 57-80).

Zur Messung der Effektivität der Veränderungsmaßnahmen werden Mitarbeiterbefragungen eingesetzt, die bewerten, wie Veränderungsprozesse auf die Zielgruppen wirken. Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit, die kostenmäßige Effizienz mit Hilfe von Benchmarks zu vergleichen, die intendierte Verhaltensänderung zu bewerten und die Verwendung neuer Werkzeuge und Systeme zu prüfen.

Der wesentliche Vorteil von Change Management besteht darin, dass es neben der Strategie auch die Umsetzung der Strategie implementiert und kontrolliert. Die Implementierung des Veränderungsprozesses wird über die Erhebung der Mitarbeitermeinungen kontrolliert bzw. evaluiert.

Lernen erfolgt im Change Management möglichst flächendeckend in der gesamten Organisation, die Verbesserung der Lernprozesse ist in diesem Kontext weniger relevant.

Kritisch im Kontext des Change Managements ist, dass ein „detaillierter Entwurf von Soll-Zuständen“ (Gattermeyer & Al-Ani, 2000, S. 15) nicht im Vordergrund steht. Es handelt sich vielmehr um ein klar definiertes Umsetzungskonzept für Konzepte, die „zentral geplant und bei nur geringer Partizipation der Betroffenen [...] umgesetzt“ (Rosenstiel, 2000, S. 418) werden. Meinungen der Mitarbeiter werden nicht als Input zur Gestaltung des Veränderungsprozesses verwendet, sondern lediglich zur Evaluation der Umsetzung. Die Rückkopplungsschleifen ins Management sind als eher zufällig anzusehen (vgl. Reiß, 1997, S.112, Reiß, 1999, S.666). Change Management bietet für die Umsetzung einzelner Veränderungskonzepte wichtige Ansätze, stellt aber kein Steuerungsinstrument für kontinuierliche Veränderungsprozesse dar.

Zusammenfassend bietet Change Management keinen gesamthaften Ansatz für ein effizientes Managen kontinuierlicher Veränderung eines Unternehmens, aber „ergänzend zum Qualitätsmanagement ist auch eine effiziente Umsetzung notwendig, wenn die Realisierung einer Lernenden Organisation erfolgreich sein soll“ (Pätzold & Lang, 1999, S. 48). Change Management-Ansätze sollten im Rahmen Organisationalen Lernens berücksichtigt werden, da „die konkrete Umsetzung der Veränderungsschritte meist in Projekten [und Teams] erfolgt“ (Rosenstiel, 2000, S. 422).

2.2.3 Organisationsentwicklung

In der Organisationsentwicklung wird der Mitarbeiter als zentraler Baustein bei Veränderungsprozessen betrachtet, denn „organisationspsychologische Kompetenz ist bei Veränderungskonzepten durchaus im Vorfeld und im Verlauf der Veränderung gefordert“ (Rosenstiel, 2000, S.420). Es wird die aktive Mitwirkung der Beteiligten mit dem Ziel angestrebt, die Leistungsfähigkeit der Organisation zu erhöhen, indem beispielweise Humanziele berücksichtigt werden wie Arbeitszufriedenheit, Gesundheit am Arbeitsplatz sowie Erkenntnisse darüber, welches Ausmaß an Veränderung Menschen in kurzer Zeit zugemutet werden kann (vgl. Rosenstiel, 2000, S. 419).

Im weitesten Sinn geht es bei der Organisationsentwicklung darum, die Lernfähigkeit bzw. Flexibilität und Innovationsbereitschaft einer Organisation zu stärken.

Organisationsentwicklung wird definiert als „geplantes, organisationsumfassendes und von oben gelenktes Unterfangen, um die Effizienz und die Gesundheit der Organisation zu verbessern, durch geplante Interventionen [...] unter Zuhilfenahme von sozialpsychologischem Wissen und Instrumenten“ (Pätzold & Lang, 1999, S.45. Vgl. auch Comelli, 1999, S. 635, Gebert, 1995, S.481, Mayer & Jöns, 1998, S. 38, Rosenstiel, 1997, S. 198).

In der Organisationsentwicklung gibt es drei wesentliche Ansätze, die Veränderung und Lernen über die Beteiligung der Mitarbeiter mit Hilfe unterschiedlicher Umsetzungsmethoden anstreben. Der *personale Ansatz* der Organisationsentwicklung strebt Veränderung von Ansichten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Individuen und Gruppen, z.B. durch Maßnahmen wie Teamentwicklung und gruppenspezifische Trainings an. (Vgl. Rosenstiel, 1997, S. 198, 199, Gebert, 1986, S.40, Comelli, 1999, S. 636)

Der *strukturelle Ansatz* andererseits überprüft und verändert Strukturvariablen der Organisation, um beispielsweise neue Freiräume zu schaffen. (Vgl. Rosenstiel, 1997, S.199, Lange, 1992, S. 82-84) In der Regel werden in der Praxis beide Ansätze kombiniert und über Mitarbeiterbefragungen evaluiert (vgl. Comelli, 1997, S.32 ff., 1999, S. 636-637).

Die Organisationsentwicklung bietet vor allem den Vorteil konsequenter Beteiligung aller Mitglieder, während des gesamten Prozesses. Lernen erfolgt im Sinne von Erfahrungslernen bei jedem einzelnen Individuum. Allerdings betrachtet die Organisationsentwicklung Veränderung eher als Sonderfall und separates Problem

(Ebner, 1997, S.141). Bei umfassendem Veränderungsbedarf greift die Organisationsentwicklung zu langsam (vgl. Gebert, 1995, S. 492, 493).

Organisationales Lernen und Organisationsentwicklung stehen in einem Systemzusammenhang. Ohne die Erkenntnisse der Organisationsentwicklung kann auch Organisationales Lernen nicht erfolgreich sein.

Zwischenfazit hinsichtlich der Herausforderungen kontinuierlicher Veränderung:

Die bisherige Gegenüberstellung zeigt, dass Total Quality Management, Change Management und Organisationsentwicklung in sich zielführende Konzepte sind; sie aber Veränderung als Einzelfall betrachten und jeweils nur Teilaspekte von Lernen und Veränderungsprozessen berücksichtigen. Es mangelt vor allem an der Rückmeldeschleife von Erlerntem der Basis zum Management. Die Mitarbeiter sind in die Konzeption der Veränderungsprozesse nicht eingebunden, sondern tragen hauptsächlich zur Evaluierung der Prozesse bei. Eine kontinuierliche Verbesserung und Steuerung der Veränderungsprozesse steht nicht zentral im Vordergrund.

Organisationales Lernen, das im nächsten Abschnitt im Detail vorgestellt wird, geht von der Veränderung als Normalfall im Sinne kontinuierlicher Veränderung aus. Das Konzept bietet die Möglichkeit, Vorteile jedes genannten Ansatzes zu einem zielführenden und effizienten Veränderungsmanagement zu integrieren, indem individuelles *und* kooperatives Lernen aller Organisationsmitglieder durch „Lernbrücken“ zu organisationalem Lernen wird. Zusätzlich berücksichtigt Organisationales Lernen, dass Rahmenbedingungen notwendig sind, um problemorientiertes und situationsangepasstes Lernen auf allen Ebenen langfristig zu ermöglichen (Pätzold & Lang, 1999, S.93).

2.2.4 Organisationales Lernen

Das Konzept des Organisationalen Lernens befasst sich, ausgehend von Lernprozessen mit dem systematischen und kontinuierlichen Aufbau kollektiven Wissens in andauernden Veränderungsvorgängen, wobei Organisation als Einheit von Strategie, Struktur und Kultur gesehen wird (vgl. Krebsbach-Gnath, 1992, S.10, Witthaus & Wittwer, 1997, S.7).

Organisationales Lernen beschreibt einen kontinuierlichen Prozess, der „zur Verfügungsstellung, Aktualisierung, Aussortierung und Weiterentwicklung von organisatorischem Wissen“ (Pätzold & Lang, 1999, S.19) dient und stellt einen „Lernvorgang auf Ebene der Organisation“ dar, der die kognitive Strukturen und die

darin enthaltenen Umweltinterpretationen verändert (Klimecki, 1997, S.2). Dabei wird auf der individuellen, der sozialen und der organisationalen Ebene gelernt (vgl. Werner, 1997, S. 155), ohne dass Organisationales Lernen mit der Summe individueller Lernprozesse gleichzusetzen wäre (vgl. Klimecki et al., 1994, S.62, Nachreiner, 1992, S.57). Wichtigstes Element bildet das Teamlernen, denn Teams, nicht Individuen, sind die fundamental lernenden Subjekt der modernen Organisation. „Wenn Teams lernen, werden sie zum Mikrokosmos für das Lernen in der ganzen Organisation“, weil sie die Überführung von individuellem in kollektives Wissen unterstützen (Senge, 1998, S. 287. Vgl. auch Krebsbach-Gnath, 1992, S. 10, Reiß et al. 1997, S.253, Reiß, 1999, S.657, Pätzold & Lang, 1999, S.109).

Beim Organisationalen Lernen erfolgt die Umsetzung von Veränderungsprozessen, indem Menschen und ihr Lernverhalten in den Vordergrund gestellt und reflektiert werden, ohne dabei die Verknüpfung der individuellen und der kollektiven Ebene außer Acht zu lassen (vgl. Kim, 1993, S.37-50). Daher sollten Mitarbeiter aktiv eingebunden und individuelles und Gruppenlernen seitens der Organisation gefördert werden. Dies kann beispielsweise über erweiterte Handlungsspielräume erfolgen, entsprechende Personalauswahl und -entwicklung, vermehrte Interaktions- und Kommunikationschancen innerhalb und zwischen Gruppen sowie innerhalb der Organisation als Feedback der Lernergebnisse an das Management. Das Wissen der Organisationsmitglieder soll in Gesprächsrunden oder Interviews erhoben und in Form von Protokollen, Organigrammen, Ablaufbeschreibungen anschließend dokumentiert und strukturell gesichert werden.

Mitarbeiterbefragungen als Lerninstrumente im Rahmen Organisationalen Lernens dienen der Datenerhebung und unterstützen Lernprozesse innerhalb einer Organisation (Argyris, 1990, vgl. auch Argyris und Schön 1987). Mitarbeiterbefragungen bieten zudem die Möglichkeit, Mitarbeiter in den gesamten Veränderungsprozess einzubinden und die Evaluierung des organisationalen Lernerfolgs, so sie als Survey-Feedback-Prozess umgesetzt werden.

Mitarbeiterbefragungen kommen im Rahmen von Organisationalem Lernen eine besondere Bedeutung zu. Neben der Evaluation der Veränderungsprozesse werden in der Feedback-Phase gezielt Lernprozesse gefördert und reflektiert:

Durch die Diskussion erhobener Daten in den Teams und die gemeinsame Erarbeitung von Verbesserungspotentialen für die kritisch beantworteten Fragen (Probleme) wird „anhand von Problemen“ gelernt. Durch den Umgang und das Lösen von „Problemen“ oder kritischen Befragungsergebnissen wird *problemorientiert* gelernt.

Problemorientiertes Lernen kann, je nach „Problem“, neben einfachen Lernschleifen im weiteren ein Hinterfragen und Anpassen der Lernprozesse im Unternehmen

erfordern. Ein dauerhaftes Veränderungsklima entsteht, wenn im Rahmen der Feedbackphase von Mitarbeiterbefragungen kontinuierlich Lernprozesse angestoßen werden und Lernprozesse wiederholt reflektiert und optimiert werden. Somit bietet problemorientiertes Organisationales Lernen den Rahmen, kontinuierliche Veränderung durch dauerhaftes, problemorientiertes Lernen auf allen Ebenen als Normalfall zu etablieren. Es vereint die wichtigsten Elemente der diskutierten Konzepte, beispielsweise konsequente Mitarbeiterintegration in den Veränderungsprozess, die Regelung der Lern- und Rückkopplungsschleifen und der kontinuierlichen Verbesserung von Unternehmens- bzw. des Veränderungsprozesses über die Erhebung von Kennzahlen. Organisationales Lernen berücksichtigt Individuen und den Gesamtzusammenhang des Unternehmens gleichermaßen.

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale der vorgestellten Veränderungskonzepte zeigt Tabelle 2.1 :

Tabelle 2.1: Vergleich der Veränderungskonzepte

	TQM	CM	OE	OL	P-OL
Regelung von Abläufen	X	X	O	O	O
Einbinden der MA	X	O	X	X	X
Kontinuierliche Verbesserung der Prozesse (durch Erhebung v. Kennzahlen)	X	X	O	X	X
Rückmeldeschleifen zwischen MA und FK	–	–	–	X	X
Veränderungsklima	–	X	O	X	X
Allgemeine Lernprozesse	X	X	X	X	X
Verbesserung der Lernprozesse („Lernen wie man Lernt“)	O	O	O	O	X
Verbessern und Steuern kontinuierlicher Veränderung	–	–	–	X	X

Legende:

X: Volle Ausprägung, O: Geringe Ausprägung, _: Keine Ausprägung

TQM - Total Quality Management, CM – Change Management, OE – Organisationsentwicklung, OL – Organisationales Lernen, P-OL – Problemorientiertes Organisationales Lernen, MA – Mitarbeiter, FK – Führungskräfte.

Problemorientierte Lernprozesse in Teams bilden für die vorliegende Arbeit das Zentrum Organisationalen Lernens, denn wenn Veränderungsprozesse als Normalfall gelebt werden sollen, muss neben einfachen Lernschleifen auch der gesamte Lernprozess reflektiert und verbessert werden (Deutero-Learning, vgl. Kapitel 3.1.1), damit Veränderung als Normalfall etabliert werden und als „Alltag“ gelebt werden kann.

Es ist nicht zielführend für ein effizientes Managen von Veränderung, wenn die Lernprozesse, z. B. abhängig von organisationalen Rahmenbedingungen nicht optimal ablaufen können. Daher soll das Konzept problemorientierten Organisationalen Lernens in der vorliegenden Arbeit erweitert werden und den Aspekt „Situationsangepasstes Lernen“ aufnehmen. Abhängig von der Gesamtsituation bzw. Unternehmenslage wird gezeigt, welche organisationalen Rahmenbedingungen bzw. Einflussfaktoren gefördert werden können, um die Lernprozesse zu unterstützen.

2.2.5 Organisationales Lernen als zielführendes Veränderungskonzept

Organisationales Lernen wurde als umfassendes Konzept für das effiziente Managen andauernder Veränderung unter aktiver Einbeziehung der Mitarbeiter vorgestellt. Veränderung wird als Normalfall gelebt, indem fortwährend erarbeitete Lernergebnisse in die organisationale Wissens- und Handlungsbasis eingebunden und die Lernprozesse kontinuierlich hinterfragt und angepasst werden. Somit ist Veränderung aktiv prognostizierbar, steuerbar und ein passives Reagieren auf veränderte Umweltsituationen vermeidbar.

Joseph von Aufferburg setzte dies in einen anderen Kontext:

„Verbesserungen müssen zeitig glücken; im Sturm kann man nicht mehr die Segel flicken“.

Die Ansätze Total Quality Management, Change Management und Organisationsentwicklung sind spezifischer und werden vorwiegend in akuten Veränderungssituationen, also „im Sturm“ eingesetzt. Veränderung ist hier in erster Linie die Ausnahme. Trotzdem haben diese Konzepte durchaus ihre Daseinsberechtigung, wie Ebel (1999, S.565) zeigt. Er stellt abhängig von dem aktuellen Veränderungsbedarf bzw. der Veränderungsbereitschaft eines Unternehmens dar, dass unterschiedliche Konzepte zielführend sein können (vgl. Abbildung 2.1).

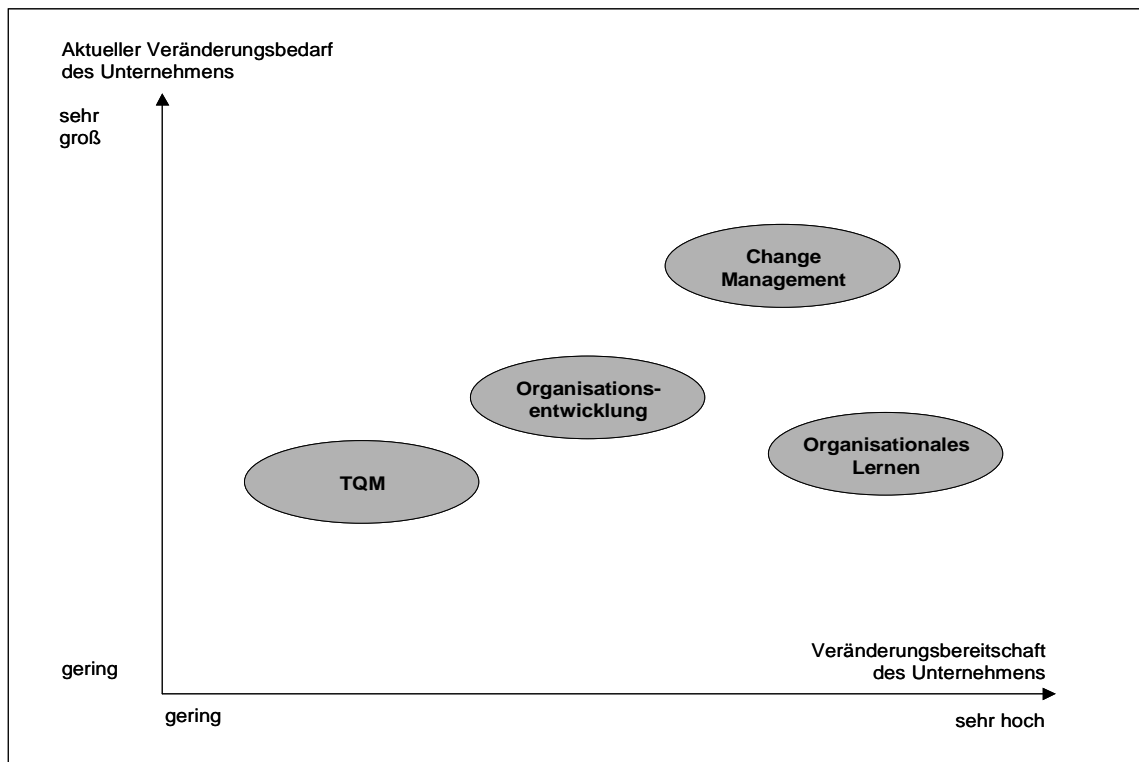


Abbildung 2.1: Veränderungskonzepte abhängig von der Situation des Unternehmens (nach Ebel, 1999, S.565)

Speziell, wenn der Veränderungsbedarf, beispielsweise durch Außeneinflüsse auf das Unternehmen, sehr groß ist, die Veränderungsbereitschaft aber gering eingestuft wird, sind Konzepte wie Change Management oder Organisationsentwicklung dem Organisationalen Lernen vorzuziehen. In diesem Fall helfen sie, dem Unternehmen Stabilität zurückzugeben.

Das Konzept des Organisationalen Lernens setzt nach Ebel (1999, S.565) eine hohe Veränderungsbereitschaft des Unternehmens voraus, ist aber relativ unabhängig von dem aktuellen Veränderungsbedarf. Daher eignet es sich für „stabile Unternehmen, die noch am Anfang einer Kulturentwicklung stehen“ (Ebel, 1999, S.565) ebenso wie für Unternehmen, die bereits mehrere andere Konzepte durchlaufen haben und sich wieder in einer stabilen Phase befinden.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass Organisationales Lernen nicht für jedes Unternehmen in jeder Situation zielführend sein muss, aber für Organisationen, die veränderungsbereit sind und dies dauerhaft bleiben wollen. Es schließt keines der anderen Konzepte aus, sondern beinhaltet beispielsweise die regelmäßige Erhebung von Kennzahlen, die Steuerung des Umsetzungsprozesses und die Ausbildung einer lernfähigen Unternehmenskultur. Im Hinblick darauf, dass moderne Unternehmen unausweichlich kontinuierlichen Veränderungen der externen Umwelt ausgesetzt

sind und sich dadurch „bewusst oder unbewusst in einem ständigen Lernprozess befinden“ (Kim, 1993, S.37), müssen sich Organisationen Herausforderungen, wie der Etablierung einer dauerhaften Veränderungs- und Lernkultur durch die Einbindung der Mitarbeiter, stellen. Dabei ist das Konzept des Organisationalen Lernens bestens geeignet, denn es etabliert eine dauerhafte Veränderungskultur. Die Verwendung von Lerninstrumenten, wie etwa einer kombinierten Mitarbeiter- und Vorgesetztenbeurteilung mit einem etablierten Zielvereinbarungsprozess als Controllinginstrument der Maßnahmenumsetzung, unterstützt problemorientiertes Lernen und damit „Lernen wie man lernt“ auf allen Ebenen.

Im Rahmen von Veränderungskonzepten im Allgemeinen und Organisationalem Lernen im Speziellen, sind Umsetzungs- bzw. Lerninstrumente wie die Mitarbeiterbefragung relevant.

Sie unterstützen die „Akzeptanz von Veränderung“ durch „systematische, fortlaufende Evaluierung der Mitarbeitermeinung und des Veränderungsprozesses“ (Bungard, 1997, S.8) und dienen als „praktische Intervention zur Förderung organisationaler Entwicklungsprozesse“ (Jöns 2000, S. 23). Im Kapitel 2.3 soll die Mitarbeiterbefragung als zentrales Lerninstrument in den Kontext anderer bekannter Lerninstrumente gestellt und die Möglichkeit der Kombination diskutiert werden.

2.3 Lerninstrumente

Im Zusammenhang unterschiedlicher Konzepte von Veränderungssteuerung (vgl. Kapitel 2.2), dienen verschiedene Instrumente dazu, Prozesse beispielsweise mit institutionalisiertem Feedback zu unterstützen. Zu den in der Praxis häufig angewendeten Instrumenten (vgl. Bungard & Jöns, 1998, S.28, Jöns, 2000, S. 5, Beyer, Fehr & Nutzinger, 1995, S.168) zählen unter anderem Vorgesetztenbeurteilungen, Mitarbeiterbefragungen, Mitarbeitergespräche, betriebliches Vorschlagswesen, kontinuierlicher Verbesserungsprozess und ferner ein unternehmensweiter Zielvereinbarungsprozess (ausführlicher dargelegt bei .u.a. Jöns 2000, S.5ff, Jöns, 1997, S. 16-31, Bungard, 1997, S.5-15, Eyer & Haussmann, 2000, Lurse und Stockhausen, 2001). Einerseits werden die genannten Instrumente insbesondere in Unternehmen eingesetzt, die eine unzureichende Lernkultur aufweisen (vgl. Welp, 2000), andererseits ermöglichen sie durch Reflektionen der Vergangenheit, Ableitungen für die Zukunft zu definieren. Sie können grundsätzlich ein Lernen in Organisationen fördern, allerdings muss der Umgang mit Konflikten bzw. die angewandten Problemlösungsstrategien konstruktiv sein, um die organisationalen Entwicklungsprozesse nicht zu behindern. (Vgl. Jöns, 1997b, S.168-170)

Die Lerninstrumente, Mitarbeiter- und Vorgesetztenbeurteilung sowie Zielvereinbarungsprozess sollen im folgenden dahingehend beschrieben und definiert werden, aufzuzeigen, in welchem Kontext sie auf welche Weise eingesetzt und welche Bedeutung sie für das Konzept des Organisationalen Lernens haben.

2.3.1 Zielvereinbarungsprozess

Beschreibung und Definition:

Zielsetzung oder Zielvereinbarung ist ein Verfahren, das im Ursprung auf Motivations- und Leistungsförderung nach Locke (1968) zurückgeht. Sie umfasst die angeführten vier Theoreme (Locke & Latham, 1990):

- (1) Ziele müssen klar und spezifisch
- (2) mit hohem Schwierigkeitsgrad
- (3) akzeptiert und zeitlich überdauernd verfolgt und durch
- (4) kontinuierliche Rückmeldung begleitet werden.

Aufbauend auf diesem Grundgedanken findet „Führung durch Zielvereinbarung ([in Anlehnung an] Management by Objectives)“ (Bühner, 1993, S.137) heute in einer Vielzahl von Unternehmen Eingang und lässt sich wie folgt definieren:

Die Ziele im Zielvereinbarungsprozess werden nicht vorgegeben, sondern sind gemeinsam mit dem Mitarbeiter zu erarbeiten. Dabei ist dem Mitarbeiter ein abgegrenzter Verantwortungsbereich zu übertragen. Die formulierten Ziele des Zielgesprächs sollten den folgenden Anforderungen genügen:

- Messbarkeit: Die Ziele müssen durch Zahlen oder Daten konkretisierbar sein,
- Machbarkeit: Die Mitarbeiter müssen die Ziele auch erreichen können,
- Überprüfbarkeit: Mitarbeiter und Vorgesetzte müssen sich jederzeit schnell über den Zielerreichungsgrad informieren können.

Die Zielvereinbarung wird in einem regelmäßig stattfindenden Zielgespräch zwischen dem direkten Vorgesetzten und dem Mitarbeiter verbindlich getroffen. Nach Ablauf der bestimmten Periode für die Zielerreichung, werden in einem Zielkontrollgespräch der Grad der Zielerreichung festgestellt und mögliche Defizite analysiert. (Vgl. Bühner, 1993, S. 137)

Ablauf und Einbindung von Zielvereinbarungen in Veränderungsprozessen:

Die Hauptzielfelder eines Unternehmens werden von der Unternehmensleitung definiert und können sich beispielsweise mit den Zielfeldern des EFQM-Modells

decken. Daraus werden Gesamtziele des Unternehmens definiert, die über Bereiche und Teams bis auf den einzelnen Mitarbeiter herunter gebrochen werden.

Dadurch wird jedem Mitarbeiter sein individueller Beitrag am Gesamtergebnis deutlich. (Vgl. Ludorf, 1999, S.132)

Dieses System gegenseitig abhängiger Zielsetzungen, Messgrößen und Aktionen stellt ein Bindeglied zwischen Unternehmensstrategie und deren Umsetzung dar. Gleiches gilt für eine Veränderungsstrategie, die das gesamte Unternehmen betrifft (vgl. Binner, 1999, S.401). Ziele, die den Veränderungsprozess betreffen, können mit Hilfe des Zielvereinbarungsprozesses bis auf den einzelnen Mitarbeiter gesplittet und die Zielerfüllung kontrolliert werden. Die Mitarbeiter werden so in den Veränderungsprozess eingebunden und der Beitrag jedes Einzelnen am Gesamtprozess transparenter.

Der Zielvereinbarungsprozess im Rahmen Organisationalen Lernens:

Der Zielvereinbarungsprozess ist ein Instrument, das Veränderungs- bzw. Lernprozesse durch transparente Vereinbarungen unterstützt und evaluiert. Durch die frühzeitige Einbindung der Mitarbeiter, ermöglicht der Zielvereinbarungsprozess eine bessere und schnellere Umsetzung vereinbarter Ziele. Hinsichtlich Organisationalen Lernens sind diese Kriterien bedeutsam: Die frühzeitige *Einbindung* der Mitarbeiter hilft, Widerstände gegen Veränderung zu minimieren, da Mitarbeiter an der Veränderungsstrategie des Unternehmens durch gemeinsam vereinbarte Ziele beteiligt werden. Der Zielvereinbarungsprozess dient als Controlling-Instrument, das den Veränderungsprozess evaluieren hilft, indem Transparenz über vereinbarte Ziele, Maßnahmen und deren Umsetzung erreicht wird.

2.3.2 Vorgesetztenbeurteilung

Beschreibung und Definition:

Im Zusammenhang mit Mitarbeiterbefragungen gewinnt auch das Thema der Vorgesetztenbeurteilung an Wichtigkeit. Es wird im Sinne eines „Feedbacks von unten“, bzw. einer sogenannten „360-Grad-Beurteilung“ der Führungskräfte durch Kollegen und Mitarbeiter eingesetzt. Während sich eine Mitarbeiterbefragung auf verschiedenste Themen beziehen kann, ist der Vorgesetzte Thema der Vorgesetztenbeurteilung. „Insofern handelt es sich bei einer Vorgesetztenbeurteilung um eine spezifische Form der Mitarbeiterbefragung“ (Jöns, 2000, S. 23).

Vorgesetztenbeurteilungen werden als „Verfahren, mittels dessen in einer formalen Organisation ein oder mehrere Organisationsmitglieder ihren direkten Vorgesetzten bezüglich seines Arbeits- und/ oder Führungsverhaltens und/ oder seiner Fähigkeiten und Kenntnisse beschreiben und/ oder bezüglich bestimmter Kriterien beurteilen“ definiert (Reinecke, 1983, S.1).

Ablauf und Einbindung von Vorgesetztenbeurteilungen in Veränderungsprozesse:

Die Vorgesetztenbeurteilung dient als spezifisches Instrument zur Verbesserung des Vorgesetztenverhaltens. Während früher nur der jeweilige Vorgesetzte die Ergebnisse seiner Beurteilung erhielt, wird heute die Meinung vertreten, dass auch mit den Mitarbeitern als Beurteiler über die Ergebnisse gesprochen werden sollte (vgl. auch Hofmann, Köhler & Steinhoff, 1995). Bei Vorgesetztenbeurteilung erfolgen personenbezogene Auswertungen, die nach gemeinsamer Diskussion in Maßnahmen münden, die primär die Person des Vorgesetzten und die Gruppe betreffen und eher sozial-qualifikatorischer Art sind. (Vgl. Jöns, 2000, S. 28)

Um das Mitarbeiterfeedback an den Vorgesetzten nicht nur einmalig, sondern dauerhaft in den Veränderungsprozess einbinden zu können, wird das Instrument „Vorgesetztenbeurteilung“ in einen Kreislauf integriert, der sich aus Datenerhebung (Survey), Rückkopplung (Feedback) und erneuter Datenerhebung zusammensetzt (Survey-Feedback-Prozess). Durch das regelmäßige Erheben der Mitarbeitermeinung wird eine fortlaufende Bewertung (Evaluation) des Führungsverhaltens im Rahmen von Veränderungsprozessen möglich.

Bedeutung von Vorgesetztenbeurteilungen im Rahmen Organisationalen Lernens:

Die Vorgesetztenbeurteilung hat das Ziel der Verbesserung des Führungsverhaltens. Es lassen sich zwei Ansätze (vgl. Jöns, 2000, S. 25) verfolgen: Einerseits wird die Vorgesetztenbeurteilung als individuelles Lerninstrument innerhalb eines Coachingprozesses eingesetzt, bei dem das Gespräch mit den Mitarbeitern der Präzisierung und Interpretation des Feedbacks dient. Andererseits wird die Vorgesetztenbeurteilung als gruppenbezogenes Lerninstrument innerhalb eines Teamentwicklungs- oder Veränderungsprozesses eingesetzt, um die gemeinsame Zusammenarbeit bzw. die Führung als Interaktionsphänomen zu verbessern. Im zweiten Fall werden kollektive Lernprozesse angestrebt, die in Organisationales Lernen münden. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn regelmäßige, organisationsweite Projekte betrachtet werden, wobei die intendierten Veränderungsprozesse systematisch evaluiert werden.

2.3.3 Mitarbeiterbefragung

Beschreibung und Definition:

Als Feedback-Instrument im Rahmen übergreifender Organisationskonzepte zum Managen der Veränderung, erlangten Mitarbeiterbefragungen in den vergangenen Jahren strategisch zunehmend an Bedeutung. Gegenwärtig können sie als Instrument modernen Veränderungs-Prozessmanagements gelten, sofern sie im Rahmen eines Survey-Feedback-Prozesses eingesetzt werden. In diesem Fall binden sie die Mitarbeiter kontinuierlich in Veränderungsprozesse ein und bieten die Möglichkeit, dezentrale Veränderungsprozesse auszulösen, zu unterstützen und wiederholt zu evaluieren. Mitarbeiterbefragungen unterstützen Veränderungsprozesse als regelmäßige Feedbackinstrumente der (Verbesserungs-) Prozesskontrolle und fördern organisationale Lernprozesse durch Feedback in allen Organisationseinheiten.

Um zielführend als Lerninstrument im Rahmen von Organisationalem Lernen eingesetzt werden zu können, müssen Mitarbeiterbefragungen die folgenden Merkmale erfüllen:

- Die Befragung muss von der Geschäftsführung in Abstimmung mit der Arbeitnehmersvertretung angefordert und unterstützt werden,
- alle oder eine Stichprobe von Mitarbeitern und Führungskräften werden mit Hilfe eines mehr oder weniger standardisierten Fragebogens befragt,
- die Befragung erfolgt auf freiwilliger Basis,
- Ziel ist die systematische Erfassung von Einstellungen, Wünschen und Erwartungen zu arbeitsbezogenen Themen,
- die Auswertung erfolgt anonym,
- die Ergebnisse werden allen Befragten in differenzierter Form wiedergespiegelt.
- die Analyse der Daten soll Stärken und Handlungsfelder darstellen, um Maßnahmen in Feedbackprozessen zu vereinbaren und zu realisieren,
- die eingeleiteten Veränderungsmaßnahmen werden im Anschluss mithilfe nachfolgender Mitarbeiterbefragung evaluiert.

Unter diesen Prämissen dienen Mitarbeiterbefragungen als Steuerungsinstrument in einem kontinuierlichen Veränderungs-/Verbesserungsprozess. (Vgl. Trost et al. 1999, S. 9,10, 20, 24, Borg, 1995, S.10, Löser, 1996, S. 6, Doppler & Lauterburg, 1995, S. 191, Domsch & Schneble, 1992, S. 5)

Mitarbeiterbefragungen werden definiert als ein „Instrument der Personalführung, mit dem Auftrag der Geschäftsleitung, nach Abstimmung mit den Arbeitnehmervertretungen, mithilfe standardisierter Fragebögen, anonym und direkt, bei allen Mitarbeitern, [...] unter Beachtung methodischer, organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen, Informationen über die Einstellungen, Erwartungen und Bedürfnisse der Mitarbeiter, bezogen auf bestimmte Bereiche der betrieblichen Arbeitswelt und/ oder der Umwelt derart gewonnen werden, dass daraus Hinweise auf betriebliche Stärken und Schwächen resultieren und konkrete Veränderungsprozesse abgeleitet werden können“ (Domsch & Reinecke, 1982, S. 131). Dabei stellt die Befragung eine interaktive Form der Informationsgewinnung durch Kommunikation, Interpretations-, Problemlösungs- sowie Reflexionsprozesse zwischen den Beteiligten dar (vgl. Jöns, 2000, S.23).

Ablauf und Einbindung von Mitarbeiterbefragungen in Veränderungsprozesse:

Mitarbeiterbefragungen werden klassisch als Datenerhebungsinstrumente eingesetzt, um Mitarbeitermeinungen und -interessen messen, integrieren und evaluieren zu können. Um die Mitarbeiterreaktionen nicht nur einmalig, sondern dauerhaft in den Veränderungsprozess einbinden zu können, wird das Instrument „Mitarbeiterbefragung“ in einen Kreislauf integriert, der sich aus Datenerhebung (Survey), Rückkopplung (Feedback) und neuerlicher Datenerhebung zusammensetzt (Survey-Feedback-Prozess). Durch das regelmäßige Erheben der Mitarbeitermeinung wird eine fortlaufende Bewertung (Evaluation) des Veränderungsprozesses möglich.

Mitarbeiterbefragungen werden heute zumeist unternehmensintern begleitet. Nach der Verteilung der Ergebnisse (Feedback I) sind die Vorgesetzten als Moderatoren bzw. Change-Agents ihrer eigenen Abteilungen gefordert, selbstorganisierte Lern- und Problemlösungsprozesse (Feedback II) anzustoßen. Die Feedback-Phasen, bilden damit einen zentralen Bestandteil von Mitarbeiterbefragungen als Instrument Organisationalen Lernens. (Vgl. Jöns, 1999, S. 29, 2000, S. 1,2, Bungard & Jöns, 1997, Freimuth und Kiefer, 1995)

Die Auswertungen von Mitarbeiterbefragungen erfolgen unterschiedlich detailliert, möglichst aber bis hin zur Abteilungs- oder Gruppenebene. Die abgeleiteten Maßnahmen der Feedbackphase betreffen primär den Bereich und erstrecken sich von technischen, bzw. organisatorischen bis hin zu sozial-qualifikatorischen Maßnahmen (vgl. Jöns, 2000, S.25).

Die Rolle des Vorgesetzten bei Mitarbeiterbefragungen:

Nach Feucht und Jöns (1998, Jöns, 2000, S.33, 34) kommt den Führungskräften bei Befragungen eine wesentliche Rolle zu, da sie die Ergebnisse mit den Mitarbeitern verbalisieren, gemeinsam Maßnahmen ableiten und die Umsetzung verfolgen. Besonders, wenn die Auswertungen bis auf die unterste Führungsebene herunter gebrochen werden, umfasst die Mitarbeiterbefragung gleichzeitig eine Vorgesetztenbeurteilung. Daraus resultiert, dass Führungskräfte eine zentrale Rolle in den für Organisationales Lernen wichtigen Feedbackphasen einnehmen und wichtigste Träger organisationalen Handelns sind. Darüber hinaus sind Führungskräfte gleichzeitig Mitarbeiter für die nächsthöhere Organisationseinheit und dadurch gehalten, übergreifende Themen ihres Teams zum nächsten Vorgesetzten zu kommunizieren. Über die Führungskräfte erfolgt damit die Vermittlung der Lernprozesse zwischen einzelnen Ebenen und Bereichen. Kollektive Lernprozesse in Form von Ergebnisdiskussionen mit den Mitarbeitern sind in dem Moment möglich, wenn Führungskräfte aus dem eigenen individuellen Feedback gelernt haben.

Im Hinblick auf die Qualität der Feedbackgespräche fanden Feucht und Jöns (1998), dass der Dialog der Führungskräfte mit den Mitarbeitern im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung als wichtig beurteilt wurde. Dabei ist der Dialog bedeutender als die tatsächliche Lösung der Probleme durch den Vorgesetzten.

Die Rolle der Projektorganisation bei Mitarbeiterbefragungen:

Die Projektorganisation ist für Abwicklung und inhaltliche Planung zuständig. Dies impliziert beispielsweise die Entwicklung des Instrumentes sowie die Ablaufplanung der Feedbackprozesse sowie des Controllings. Die Projektorganisation ist im Auftrag des Managements für die Gestaltung und den Einsatz des Lerninstrumentes Mitarbeiterbefragung zuständig. Sie ist zuständig für die Reflexion der Prozesse und Ergebnisse der einzelnen Mitarbeiterbefragung-Zyklen und deren Verbesserung bei der nächsten Befragung. Erst die kommunikative Vermittlung von Erkenntnissen der Projektorganisation in die Organisation ermöglicht Organisationales Lernen (vgl. Jöns, 2000, S.32, 33).

Bedeutung von Mitarbeiterbefragungen im Rahmen Organisationalen Lernens:

Für Organisationales Lernen bei Mitarbeiterbefragungen gilt, dass es in den einzelnen Organisationseinheiten stattfindet. Die Träger Organisationalen Lernens sind die Mitarbeiter in ihren Organisationseinheiten (Meistereien, Projekte, Gruppen, Abteilungen), die Führungskreise sowie das obere Management. Die Vernetzung der

Führungskräfte spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, da sie Ergebnisse der Basiseinheiten an die nächsthöhere Organisationseinheit weitergeben, um sie letztlich auf Bereichs- bzw. Unternehmensebene zusammenzuführen. Während dezentrale Maßnahmen direkt nach den Feedbackgesprächen umgesetzt werden können, erfordert die Entwicklung und Umsetzung von bereichs- bzw. organisationsweiten Maßnahmen umfassende Organisations- und Kommunikationsprozesse durch ein Projektteam. Letzteres ist meist auch mit der gesamten Organisation der Befragung inklusive Controlling der Maßnahmen bis zur Nachbefragung/Evaluation betraut. (Vgl. Jöns, 2000, S.29- 31)

Bei Survey-Feedback-Ansätze finden Interventionen auf drei unterschiedlichen Ebenen statt: Individuum, Gruppe und Organisation. Daher leisten Mitarbeiterbefragungen einen wesentlichen Beitrag für lernende Organisationen, denn sie fördern nicht nur individuelle, sondern in erster Linie teambezogene Lernprozesse, wobei der Dialog zwischen Mitarbeitern und Führungskräften zentrale Voraussetzung für kollektive Lernprozesse im Sinne des „Lernens als Normalfall“ ist.

2.3.4 Kombinationen von Lerninstrumenten

In der Literatur (vgl. Lücke & Herl, 1996, Retz, 1997, Bergmann, Wistokat & Krist, 1997, Hermani, 1997, Heyde, 1997, Capital, 1999, Jöns 2000, 1998, 1997c, 1996, Jöns und Mataja, 1998, Jöns und Schmitt, 1998, Hofmann, Köhler und Steinhoff, 1995) unterscheiden sich die Auslegungen dahingehend, ob Mitarbeiterbefragungen und Vorgesetztenbeurteilungen zu trennen sind oder Grundlage eines Instruments bilden. Nach Jöns (1999, 2000) sind beide Instrumente zwar ähnlich, unterscheiden sich jedoch thematisch. Sie erfordern unterschiedliche Feedbackprozesse und lösen unterschiedliche Veränderungsprozesse aus (Jöns, 1999, S.43). In der Praxis erfolgt die Verknüpfung beider Instrumente, denn die Beurteilung des Führungs- bzw. Vorgesetztenverhaltens stellt für Mitarbeiterbefragungen ein zentrales Thema dar. Insofern enthalten Mitarbeiterbefragungen zumindest implizit immer auch eine Vorgesetztenbeurteilung (Jöns, 1995, S. 42, 43, 1997a, S.26, 27, Bungard & Jöns, 1998, S. 29).

In diesem Zusammenhang gilt es, zu berücksichtigen, dass sich mit einer Aufwärtsbeurteilung des Vorgesetzten gleichfalls die mikro-politische Brisanz des Instrumentes verstärkt (vgl. Jöns, 1998). Dies wirkt sich gegebenenfalls auf die Beteiligung aus (vgl. Jöns & Mataja, 1998).

Eine kombinierte Mitarbeiter- und Vorgesetztenbeurteilung ist wiederum im Sinne des Prozesscontrollings mit einem unternehmensweiten Zielvereinbarungsprozess vereinbar. Die vereinbarten Maßnahmen der Mitarbeiterbefragung, lassen sich verbindlich in den Zielvereinbarungsprozess einpflegen und werden anschließend in

der Umsetzung bzw. Erfüllung bewertet. Auf diese Weise werden alle Maßnahmen dokumentiert und sind überprüfbar.

Aufgrund der dargestellten Charakteristika der Lerninstrumente wird empfohlen, Mitarbeiterbefragungen um Vorgesetztenbeurteilungen zu erweitern, um „eine höhere persönliche Betroffenheit“ (Jöns, 2000, S. 22) der Mitarbeiter und Führungskräfte zu erreichen. Die Befragung mit anschließendem Survey-Feedback-Prozess sollte in den Zielvereinbarungsprozess integriert werden, um ein verbindliches Prozesscontrolling zu gewährleisten.

2.4 Zusammenfassung

Im Kapitel 2 wurden die Konzepte Total Quality Management, Change Management, Organisationsentwicklung, und Organisationales Lernen für eine effiziente Steuerung und das Managen von Veränderung unter aktuellen Anforderungen in der Wirtschaft diskutiert. Abhängig von Veränderungsbedarf und Veränderungsbereitschaft im Unternehmen, kann jedes Konzept zielführend sein. Change Management stellt beispielsweise ein geeignetes Konzept dar, wenn die Veränderungsbereitschaft gering, der Bedarf hingegen hoch ist.

Das Konzept des Organisationalen Lernens ist dann zielführendes Veränderungskonzept, wenn Unternehmen veränderungsbereit sind und dies dauerhaft bleiben wollen, das heißt, wenn sie die Veränderung als Normalfall leben wollen. Organisationales Lernen wird in der vorliegenden Arbeit als zielführendstes Veränderungskonzept gesehen, da Unternehmen unter den Herausforderungen der modernen Wirtschaft kontinuierlicher Veränderung ausgesetzt sind und mit dem Veränderungsdruck von Außen mithalten müssen, um konkurrenzfähig zu bleiben. Mit Hilfe von Lerninstrumenten wie Mitarbeiterbefragungen, die möglichst eine Vorgesetztenbeurteilung enthalten und deren Ergebnisse regelmäßig in Form von Veränderungsbedarf in einen Zielvereinbarungsprozess einfließen, kann der aktuellen Literatur zur Folge (vgl. Kapitel 2.3) problemorientiertes Organisationales Lernen im Sinne der „Veränderung als Normalfall“ unterstützt werden.

Wenn also Mitarbeiterbefragungen in Unternehmen in einen Survey-Feedback-Prozess eingebunden werden, wird Organisationales Lernen unterstützt. Das bedeutet ein Survey-Feedback-Prozess ist Voraussetzung für problemorientiertes Organisationales Lernen. Dabei ist die Qualität des Feedbackprozesses bzw. der Maßnahmenableitung weniger relevant als der Dialog.

Eine wesentliche Voraussetzung für Organisationales Lernen ist demnach, ein im Anschluss an die Mitarbeiterbefragung durchgeführtes Feedbackgespräch und weniger die Qualität vereinbarter Maßnahmen.

3 Organisationales Lernen

Wie können ganze Organisationen zielführend lernen? Lernen nicht eigentlich die Individuen? (Scheurer & Zahn, 1998, S.174)

„Organisationale Lernprozesse besitzen eine eigenständige, soziale Qualität“ (Felsch, 1999, S.89): Auch wenn die Bedeutung des Begriffs ‘Lernen’ im wesentlichen so bleibt wie im individuellen Fall, unterscheidet sich der Lernprozess auf der Organisationsebene grundlegend.

Für das Organisationale Lernen ist „die Bedeutung des individuellen Lernens [...] unverkennbar, und zwar deshalb, weil Unternehmen sich aus lernenden Individuen zusammensetzen. Organisationen sind in der Lage, unabhängig vom einzelnen Individuum, aber nicht unabhängig von allen Organisationsmitgliedern zu lernen“ (Kim, 1993, S.37). „Es ist daher durchaus sinnvoll, das Phänomen Lernen nicht nur auf der Ebene des Individuums, sondern ebenso auf den Ebenen der Gruppe, der gesamten Organisation [...] zu betrachten“ (Miner & Mezias, 1996, S.91). Dies soll das folgende Beispiel verdeutlichen: Ändert eine einzelne Person wie die Führungskraft einer Organisationseinheit das Verhalten, so beeinflusst dies das Verhalten aller Beteiligten, die es ändern und anpassen müssen. In diesem Prozess findet individuelles Lernen statt und im Zusammenspiel mit der Gruppe erfolgt Gruppenlernen. Verändert die entsprechende Gruppe anschließend ihre Außenpolitik, liegt Organisationales Lernen vor. In diesem Kontext kann davon ausgegangen werden, dass Organisationales Lernen sich durch bewusste oder bewusstseinsnahe Verhaltensänderungen auszeichnet. Denn eine Verhaltensänderung muss, wenn man sie auf Lernen zurückführen will, bewusst erfolgen (Nachreiner, 1992, S. 57-71).

Ein entsprechendes Modell für Organisationales Lernen soll das Dilemma lösen, Intelligenz und Lernvermögen an ein nicht-menschliches Gebilde zu vermitteln, ohne es mit menschlichen Eigenschaften auszustatten (Kim, 1993, S.12, Argyris & Schön, 1999, S. 2000).

Dieser Herausforderung haben sich Argyris und Schön (1978) erstmals umfassend gestellt. Der gemeinsame Ansatz basiert in erster Linie auf der Prämisse, dass Organisationen kognitive Systeme entwickeln, die organisationale Wahrnehmungen der Umwelt steuern und entsprechende Handlungsstrategien hervorbringen. Das Wissen wird unter anderem in Form von Arbeitsweisen, Führungs- und Unternehmensleitbildern gespeichert. Es entsteht ein „Gedächtnis“, das relativ unabhängig von den momentanen Mitgliedern dieses Systems ist. (Vgl. Fiol & Lyles, 1985, S. 804, Klimecki et al. 1994, S. 66, Hagen, 1997, Scheurer & Zahn, 1998) Das Konzept des Organisationalen Lernens der beiden Autoren gilt als eines

der ersten des Themenspektrums und ist bis heute wegweisend für Forschung und Praxis. Der Nachweis, warum dieser Ansatz für die vorliegende Untersuchung als Konzept zum Managen und Steuern von Veränderung gewählt wurde, soll an anderer Stelle erfolgen. Zunächst gilt es, wesentliche Merkmale und Anwendungsmöglichkeiten darzulegen.

3.1 Organisationales Lernen nach Argyris und Schön

Seit 1978 beschäftigen sich Argyris und Schön mit der Idee, Lernen auf ein abstraktes Gebilde in Form einer Organisation zu vermitteln (Kim, 1993, S.12). Im folgenden soll die Entstehungsgeschichte sowie die Entwicklung und Weiterentwicklung des Konzeptes thematisiert werden, das im vorliegenden Kontext als zielführendes Konzept für „Veränderung als Normalfall“ gilt. Dabei sind die relevanten Aspekte des Themenkomplexes ausgewählt. Weiterführende Darstellung zum Thema Organisationales Lernen bieten beispielsweise Crossan und Guatto, 1996, Sonntag, 1996, Klimecki und Thomae, 1997, Prange, 1999 und Wahren, 1996; Übersichten über die bisherige Forschung siehe Probst und Büchel, 1994, die einen vorwiegend Management orientierten Ansatz vertreten oder Huber, 1991, mit einem informationstechnisch orientierten Ansatz.

Das Konzept Argyris und Schöns fußt auf einem der ersten Ansätze für Konzepte sozialen Wandels von Kurt Lewin (1947, 1989). Lewins Modell setzt sich aus drei Stufen zusammen: „Auftauen“ - Etablieren neuer Werte und Verhaltensweisen - „Einfrieren“.

Diese drei Phasen bilden nach Lewin ein lineares Schema für Veränderungen, das impliziert, „dass ein Wandel steuerbar ist und immer in derselben Art und Weise abläuft“ (Thum 1994, S.29, vgl. auch Schreyögg, 1999, S.491-494).

Argyris und Schön haben dieses Modell erweitert. (Argyris und Schön 1978, 1999, Argyris 1982, 1985, 1990, 1992). Sie verstehen den Ansatz des Organisationalen Lernens als „normativ und praxisorientiert“ (Argyris & Schön, 1999, S.12) und berücksichtigen vor allem die komplizierten Wechselbeziehungen zwischen individuellem und Organisationalem Lernen (vgl. Argyris & Schön, 1999, S.12,13).

3.1.1 Grundlagen des Organisationalen Lernens

Nach Argyris und Schön (z.B. 1999, S.12 ff.) können Individuen einzig als Kräfte Organisationalen Handelns wirken, wenn politische Bedingungen vorhanden sind, die eine *Organisation* definieren.

Das *Organisationale Handeln* geht dem Organisationalen Lernen voraus, da das Lernen eine Art des Handelns ist und die Durchführung einer Handlung Test dafür ist, ob Organisationales Lernen erfolgte. Die *Organisationskultur* wirkt als bewahrendes Umfeld für Wissen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen. Innerhalb der Organisationskultur wirken *Organisationswerkzeuge* wie Diagramme, erinnertes Wissen und Programme. Die Verflechtung von Denken und Handeln, um vom Zweifel zur Lösung des Zweifels zu gelangen, wird als *organisationale Untersuchung* bezeichnet.

Besondere Bedeutung wird der *Überraschung* eingeräumt, der Diskrepanz zwischen Ergebnis und Erwartung, die als wesentlich für den Prozess betrachtet wird, da dadurch neues Sehen, Denken, Handeln und Lernen erlernt werden kann.

Das Ergebnis einer organisationalen Untersuchung kann sein, dass Denken und Handeln sich verändert, weil Wissen vorhanden ist, das zur Lösung des Zweifels geführt hat.

Damit dieses Wissen zu *organisationalem Wissen* wird, muss es in den Köpfen der Mitglieder gespeichert sein, schriftlich fixiert werden und die Organisation muss das Wissen darstellen. Dies geschieht in Form von *Handlungs- bzw. Alltagstheorien/ Theories of Action*. Diese implizieren Annahmen, aus denen Strategien hervorgehen und sich Werte bestimmen lassen, die eine Strategieauswahl ermöglichen.

Sie kann zweierlei Formen annehmen:

Mit *handlungsunterstützende bzw. favorisierte Theorie/ Espoused theory* ist die Handlungstheorie gemeint, die ein bestimmtes Aktivitätsmuster erklärt, wie unter anderem Visionen oder Führungsleitbilder.

Die *handlungsleitende bzw. real verwendete Theorie/ Theory-in-use* wird aus der Beobachtung eines Aktionsmusters konstruiert. Im Falle von Organisationen werden handlungsleitende Theorien aus der Beobachtung interaktiven Verhaltens konstruiert. *Organisationales Lernen* findet statt, indem jedes Organisationsmitglied ein eigenes Bild von den handlungsleitenden Theorien (Theories-in-use) entwickelt. Dieses Bild ist unvollständig; es ist daher ständig zu komplettieren oder anzupassen. Es wird geleitet von organisationalen Hinweisen wie Organisationsdiagrammen oder Programmen. Organisationales Lernen befasst sich daher nicht mit statischen Gebilden, sondern mit aktiven Organisationsprozessen: „Insofern schaffen die Organisationsmitglieder im Rahmen ihrer Interaktionsprozesse eine gemeinsame Wirklichkeit, die kollektiv real-verwendete Alltagstheorien darstellen“ (Jöns, 2000, S. 13, 14).

Die *Lernprozesse* unterteilen Argyris und Schön (z.B. 1999, S. 14 ff.) in Single-loop-learning (Einschleifen-Lernen), Double-loop-learning (Doppelschleifen-Lernen) und Deutero-learning (Lernen zweiter Ordnung).

Das *Einschleifen-Lernen* bezeichnet Lernen, das Handlungsstrategien und/oder zu Grunde liegende Annahmen verändert, wobei die Wertvorstellungen der Handlungstheorie unverändert bleiben. In diesem Fall deckt eine organisationale Untersuchung einen Irrtum auf und löst eine einzige Rückmeldeschleife aus, die Handlungsstrategien oder Annahmen beeinflussen. Diese werden modifiziert, Wertvorstellungen und Normen hingegen bleiben unverändert.

Das *Doppelschleifen-Lernen* meint Lernen, das zu einer Veränderung der beeinflussenden Variablen bzw. Werte der Organisationsergebnisse oder der handlungsleitenden Theorie der Organisation führt. Die Doppelschleife bezieht sich auf beide Rückmeldeschleifen; sie verbindet auftretende Auswirkungen des Handelns mit den jeweiligen Strategien und Wertvorstellungen. Strategien und Annahmen verändern sich dabei mit einem Wertewechsel oder gehen daraus hervor. Doppelschleifen-Lernen kann durch Individuen und durch Organisationen erfolgen.

Lernen erfolgt dabei per Definition nicht, solange ausschließlich eine Lösung für ein Problem gefunden wird. Es findet erst dann statt, wenn die Lösung tatsächlich umgesetzt wurde und als richtig oder falsch („kongruent“ oder „diskongruent“) eingestuft werden kann.

Lernen zweiter Ordnung („*Deutero-learning*“) ist eine Form des Doppelschleifen-Lernens bei Organisationen. Dadurch entdecken Mitglieder einer Organisation das Lernsystem selber und können es abändern. Bateson (1972) umschreibt es mit „Lernen wie man Lernt“ (vgl. auch Argyris & Schön, 1999, S. 44) und „[...] es wird deshalb auch als Metaebene des organisatorischen Lernens bezeichnet“ (Schreyögg, 1999, S. 540).

In Bezug auf Single-loop-learning definiert Deutero-learning die Entwicklung von Kompetenzen, die es den Akteuren ermöglichen, effizienter und gezielter neue Verfahren und Handlungsweisen zu implementieren. Im Hinblick auf Double-loop-learning wäre dies die Entwicklung von Kompetenzen, die es den Akteuren ermöglicht Reflexionsprozesse über kollektiv geteilte Bezugsrahmen zu handhaben. In Anlehnung an Argyris und Schön bezieht sich die vorliegende Arbeit hinsichtlich des Begriffs des Organisationalen Lernens überwiegend auf die Förderung des Double-loop-learning durch Deutero-learning (vgl. auch Felsch, 1999, S.99).

Die Lernprozesse lassen sich ebenfalls als Lernschleifen darstellen (vgl. Abbildung 3.1):

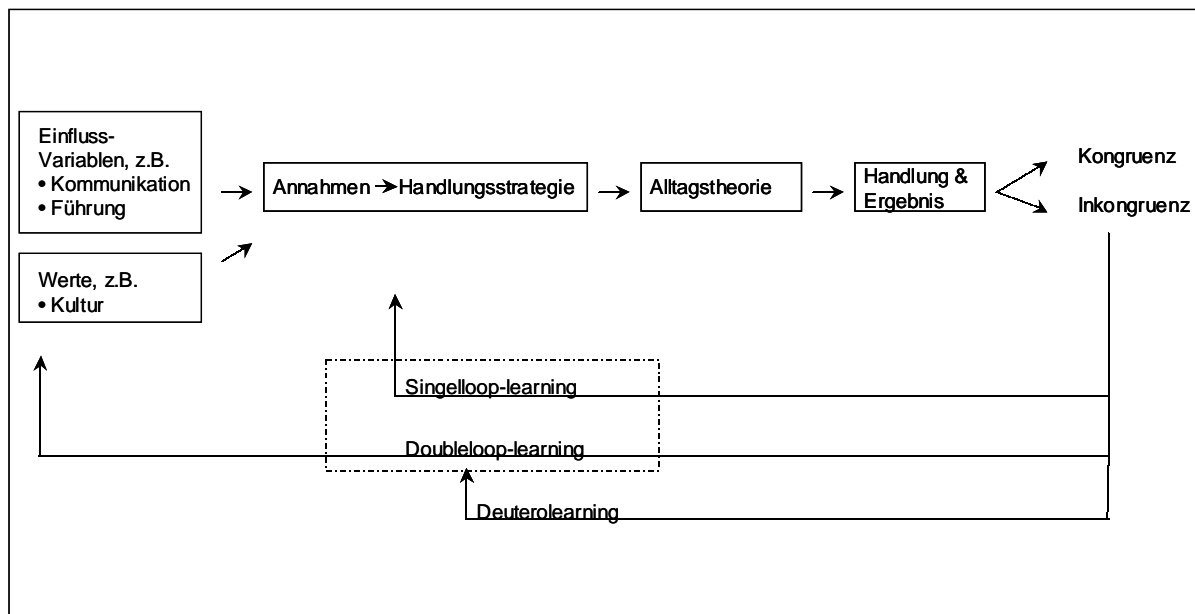


Abbildung 3.1: Singleloop und Doubleloop-learning nach Argyris 1992, S.8

Vor dem Hintergrund von Verhaltensweisen, Wertvorstellungen und Wissen, wie Unternehmenskommunikation, Führung oder Unternehmenskultur, (nach Argyris, 1992) die auf die Mitglieder jeder Organisation wirken, entstehen Annahmen aus denen Organisationsmitglieder Handlungsstrategien bilden. In Zusammenhang mit den Normen und Werten der Organisation werden Alltagstheorien gebildet. Diese berücksichtigen Annahmen und bestimmen die Auswahl der jeweiligen Strategie. Damit Alltagstheorien allen zugänglich werden, müssen sie in der Organisation dargestellt werden. Es resultiert eine Handlung wie die Umsetzung der Lösung eines Problems und ein Ergebnis, das kongruent oder diskongruent zu den Erwartungen ausfallen kann. Im Falle der Diskongruenz entsteht das Moment der Überraschung, und Lernprozesse können einsetzen.

Zusammenfassend lässt sich ableiten, dass Argyris und Schön von der Grundvoraussetzung des individuellen Lernens ausgehen. Individuelles Wissen wird von anderen aufgenommen, bewertet, antizipiert und in eigene Deutungsschemata integriert. „In Organisationale Lernprozesse fließt [damit] nur das Wissen ein, das für alle Beteiligten gültig, relevant und ihnen zugänglich ist“ (Hanft, 1995, S. 51, vgl. Duncan & Weiss, 1979, S.75-123).

Individuelles Lernen wird dann zu organisationalem Lernen, wenn Organisationsmitglieder Bereitschaft zeigen, individuelles Wissen in gemeinsame Team- und später organisationale Lernprozesse einzubringen. Dazu sind wiederum aktive, kommunikative (Abstimmungs- aber auch Problemlösungs-) Prozesse

notwendig, die eine neue gemeinsame Wirklichkeitskonstruktion entstehen lassen, mit neuen kollektiven handlungsleitenden Theorien.

Der Übergang von individuellem in kollektives Wissen bildet einen zentralen Baustein beim Organisationalen Lernen nach Argyris und Schön und verdeutlicht, dass sich Organisationales Lernen auf eine Vielzahl von Lernträger verteilt.

3.1.2 Die Bedeutung von Teams

In einem lernenden Unternehmen gibt es unterschiedliche „Lernträger“: Individuen, Gruppen und das Unternehmen selbst. Organisationales Lernen ist nicht durch einzelne Lernträger alleine zu bewältigen.

Einen wichtigen Bestandteil Organisationalen Lernens stellen die organisationalen Gruppen bzw. Teams dar. Sie sind das Bindeglied zwischen Individuum und Organisation und dienen als Katalysator organisationalen Lernens (vgl. Pätzold & Lang, 1999, S.109, Pawlowsky, 2001, S.75). Pätzold und Lang verstehen Teams demnach als „besonderen Stoff“, der zur „Einleitung, Beschleunigung und Lenkung [organisationaler] Reaktionen“ dient (vgl. dtv-Lexikon, Band 10, S.88) Dies können Teams leisten, da sie das entscheidende soziale System sind, „das Lernen der einzelnen Individuen aufnimmt und transformiert zu etwas qualitativ anderem, ohne dabei individuelles Lernen zu deformieren“ (Geißler, 1995, S.122, 123).

Begriffsabgrenzung Team-Gruppe:

„Unter einem Team soll eine kleine, funktionsgegliederte Arbeitsgruppe mit gemeinsamer Zielsetzung, relativ intensiven wechselseitigen Beziehungen, einem ausgeprägten Gemeinschaftsgeist sowie einem relativ starken Gruppenzusammenhalt unter den Mitgliedern [...] verstanden werden“ (Wiendieck, 1993, S.302) In der vorliegende Arbeit werden die Begriffe „Team“ und „Gruppe“ synonym verwendet (vgl. Bungard & Antoni, 1995, S.383, Staehle, 1989, S.242, Stiefel, 1993, S.35).

Teams kommt im Rahmen Organisationalen Lernens eine zentrale Rolle zu, denn sie stehen im Mittelpunkt organisationaler Lernprozesse.

Dass sie eine Schlüsselrolle in Organisationalen Lern- und Veränderungsprozessen inne haben, ist in der Literatur eingehend thematisiert worden. So beschreibt beispielsweise Beckhard (1969, S.27): „Fast alle organisationsweit geplanten

Veränderungsvorhaben haben als eines der ersten Veränderungsziele die Verbesserung der Team-Effektivität“ zum Ziel.

Die Effektivität von Teams und deren kooperativem Lernen wiederum „hängt [aber] von einer Reihe von Rahmenbedingungen [bzw. Einflussfaktoren] ab“ (Pätzold & Lang, 1999, S.109, vgl. auch Geißler, 1996, S.90, 91).

Die vorliegende Arbeit untersucht die These, dass problemorientiertes Lernen in Teams einerseits globalen Einflussfaktoren, wie der wirtschaftlichen Lage des Unternehmens ausgesetzt ist und dass zweitens direkte *Einflussfaktoren* wie Kommunikation (vgl. Wahren, 1994, S.179) oder Führung (vgl. Katzenbach, 1999, S.253) sich auf die Lernprozesse in Teams auswirken.

Bevor die in der Literatur bereits bekannten und diskutierten Einflussfaktoren auf lernende Teams und -Organisationen zusammengetragen werden, sollen zunächst die Voraussetzungen für Organisationalen Lernens wie funktionierende *Kommunikations- und Informationsbeziehungen, Führung und Kultur* dargestellt werden.

3.1.3 Strukturelle Voraussetzungen Organisationalen Lernens

Da individuelles Wissen und Lernen nur dann zu Organisationalem Lernen werden kann, wenn es in Team- bzw. organisationale Lernprozesse eingebracht wird, sind die Lernträger (Individuen, Teams, die Organisation) und vor allem deren „Schnittstellen“ wesentlich.

Wissen, individuell und in Teams erworben, muss aufgenommen und kommunikativ weitergeleitet werden, um für das gesamte Unternehmen nutzbar zu sein (vgl. Scheurer & Zahn, 1998). In wieweit Kommunikations- und Feedbackprozesse sowie die Akzeptanz und Speicherung von Lernergebnisse relevant sind, verdeutlichen die folgenden Ausführungen.

Kommunikations- und Feedbackprozesse:

Organisationales Lernen erfordert organisationsweit aufeinander abgestimmte bzw. gemeinsame (problemlösungs-) Prozesse zwischen den Lernträgern, um individuelle in kollektive Lernprozesse umzusetzen. Die Interaktion der Mitglieder innerhalb der Organisation erfordert wiederum wechselseitige Kommunikations- und Feedbackprozesse.

„Ohne Kommunikation können Gruppen [weder] entstehen [...] [noch] existieren. Normen, Rollen und Ziele werden über Kommunikation ausgehandelt; Sachaufgaben

und Probleme können nur über Kommunikation identifiziert, bearbeitet und gelöst werden; Konflikte können nur über Kommunikation reduziert, Verständigungen nur über Kommunikation gefunden werden“ (Meyer zur Heyde, 1979).

Für die *Kommunikation* ist dabei die *Team- oder Gruppenkultur* bedeutender *Einflussfaktor*, denn hier erfolgt der Übergang von individuellem zu gruppenbezogenem Lernen. Je besser die kommunikativen Prozesse, desto höher die kollektive Lernfähigkeit, da nur dadurch die individuellen Interaktions- und Interpretationsmuster kollektive Akzeptanz finden können und individuelle Lernergebnisse zu organisationalen Lernergebnissen werden können. (Vgl. Klimecki et al., 1994, S.63-64)

Unternehmenskommunikation sollte als offener Dialog stattfinden, der aber beispielsweise Informationsveranstaltungen bei großen Mitarbeiterzahlen nicht ersetzt, sondern ergänzt (vgl. Doppler & Lauterburg, 1995, S. 95-99). Partizipative Strategien haben im Rahmen der Kommunikationskultur im Unternehmen großen Einfluss auf alle Aspekte des Veränderungsprozesses, denn Widerstand gegen Wandel richtet sich oftmals nicht gegen das Neue, sondern gegen die Art und Weise der Durchsetzung: „Der allgemein verbreiteten Skepsis gegenüber jeglicher Veränderung muss deshalb mit erheblichem Aufwand an Information [bzw. Kommunikation] begegnet werden“ (Bungard, 1997, S.8, vgl. auch Wiendieck, 1999, S.629, Rosenstiel, 1998, S. 39-41, Reiß, 1997, S.99-101, Six, 1995, S. 265-269).

Eine Spezifizierung der Kommunikationsprozesse stellen Feedbackprozesse dar. „Kollektives Lernen [...] basiert, so Jöns (2000, S. 52), im wesentlichen auf „interpersonellen Feedbackprozessen“ und definiert sie wie folgt (z.B. von Jöns, 2000, S.40):

- Feedbackprozesse sind interpersonelle Kommunikationssituationen,
- in denen ein Empfänger
- Rückmeldungen zu seinem Verhalten
- durch einen Sender erhält.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die *Informationsinhalte* nicht objektiv vermittelt werden, sondern von interferierenden Elementen wie Einstellungen, Gefühlen oder sprachlichem Ausdrucksvermögen begleitet werden. Daher folgt, dass die Akzeptanz durch die Form des Feedbacks beeinflusst wird. Eine Reihe von Autoren haben sich dem Thema Feedbackregeln eingehend gewidmet (vgl. Kapitel 3.2).

In sozialen Interaktionen findet ein permanentes bewusstes oder unbewusstes Geben und Suchen von Feedback statt. Für das Konzept des Organisationalen Lernens sind Feedbackprozesse insbesondere relevant, da aufgrund interpersoneller Kommunikations- und Feedbackprozesse aus individuellen Lernergebnissen

organisationale Lernergebnisse entstehen. (Vgl. Jöns, 2000, S. 28, 29, 71-76). Sowohl Mitarbeiter als auch Führungskräfte benötigen und suchen Rückmeldungen hinsichtlich eigener Leistungen und Verhaltens. Lerninstrumente wie Mitarbeiterbefragungen mit integrierter Vorgesetztenbeurteilung (vgl. Kapitel 2.3) bieten eine adäquate Möglichkeit, Feedbackkultur und damit Organisationales Lernen durch institutionalisiertes Feedback zu fördern.

Akzeptanz von Lernergebnissen:

Individuelle und kollektive Lernergebnisse müssen zunächst akzeptiert sein, bevor sie weiter kommunizierbar sind, um im folgenden in organisationale Lernprozesse münden zu können.

Führungskräfte nehmen daher eine zentrale Rolle ein.

Die Hauptaufgabe der *Führung* in Organisationen der Gegenwart besteht darin, eine Kultur zu schaffen, die wie „ein ständig lernendes System“ (Schein 1992, S. 308, dt. 1995, Schultz-Gambard, 1998) funktioniert, indem das individuell und in Gruppen erworbene Wissen durch die Führungskräfte akzeptiert, aufgenommen und weitergeleitet wird und so für das gesamte Unternehmen nutzbar gemacht werden kann. Entstehen bei diesem „Transfer-Prozess“ inner-organisatorische Konflikte, die unproduktiv eskalieren, so ist Organisationales Lernen blockiert.

Konflikte zu behandeln, auszutragen und in ein gemeinsames konstruktives Lernergebnis umzuwandeln, stellt eine persönlichen Herausforderung an die Führungskräfte dar, steht jedoch ebenso in engem Zusammenhang mit den Mitarbeitern (vgl. Krebsbach-Gnath, 1992, S.16, Meyer zur Heyde, 1976, S. 270-276).

Führung wird in der Literatur daher als zentraler Einflussfaktor auf Organisationales Lernen gedeutet.

Speichern von Lernergebnissen:

Das Wissen, das individuell und in Gruppen erworben wurde und das durch Führungskräfte aufgegriffen und weitergeleitet wird, kann für das gesamte Unternehmen nutzbar gemacht werden, indem es in organisatorischen Subsystemen wie der Organisationsstrategie und -kultur gespeichert wird (vgl. Scheurer & Zahn, 1998, S.176).

Die *Unternehmenskultur* oder Corporate Identity, ist wesentliche Einflussgröße auf das Lernen im Unternehmen und impliziert Mitarbeiterzufriedenheit sowie die Identifikation mit dem Unternehmen (vgl. Stapf, 2001). Sie verdeutlicht das Wertesystem der Organisation, schafft Rahmenbedingungen und setzt Prioritäten

hinsichtlich Informationsbeschaffung, -verarbeitung sowie Beschlussfassung voraus (vgl. Ludorf, 1999, S.132, 133, De Lisi, 1990, S.83-93, Dierkes, 1992, S.20). Ferner beinhaltet sie gleichzeitig die zentrale Kommunikationsstrategie einer Organisation und legt Verhaltensprinzipien, -kommunikation und dem Erscheinungsbild fest (vgl. Zaun, 2000, S. 65, Wiedeking, 2000, Trost et al., 1999, S. 21). Im Rahmen der Unternehmenskultur werden Unternehmensleitbilder, die für eine gemeinsame Vision bedeutsam sind, entwickelt (vgl. Cevey & Prange, 1998, S.132). Sie ist damit wichtiger Bestandteil der organisationalen Wissens- und Handlungsbasis, in der die organisationalen Lernergebnisse gespeichert werden.

Nachdem nun die Begriffe, Grundlagen und Voraussetzungen Organisationalen Lernens nach Argyris und Schön dargestellt wurden, soll der Ansatz im folgenden Abschnitt noch einmal kritisch diskutiert werden.

3.1.4 Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Organisationalen Lernens

Der Ansatz von Argyris und Schön ist, trotz praktischer Anwendung im wissenschaftlichen Kontext, nicht ohne Kritik geblieben.

Nach Easterby-Smith und Araujo (1999, S. 13), gehen Argyris und Schön davon aus, dass „gutes Lernen in einem offenen Klima mit minimalem politischen Verhalten stattfindet“ (Übersetzung der Autorin). Deshalb zeigen sie die Notwendigkeit auf, Theorien für Organisationales Lernen zu suchen, die die politische Natur von Informationen und Wissen als Ausgangspunkt nehmen.

Diesen Gedanken führen auch andere Autoren an, beispielsweise Neuberger (1997, S. 423ff.). Neuberger unterstreicht, dass Lerninstrumente im Rahmen des Organisationalen Lernens nicht losgelöst von politischem Handeln sind, denn weder die Fragenden, die Informationen erhalten wollen, noch die Antwortenden, die bemüht sind, nicht alles, was sie wissen ungefiltert wieder zu geben, sind frei von politischem Handeln.

„Politik bezieht sich aber nicht nur auf geschicktes Taktieren in und mit antagonistischen Interessen und Verhältnissen, es geht auch um die Schaffung von Institutionen, Weltbildern und Normen, die Handeln vorstrukturieren, so dass sichtbare, machtvolle Eingriffe – und der Widerstand, den sie provozieren – entbehrlich werden“ (Neuberger, 1997, S.428, vgl. auch Coopey, 1995, 1998, Felsch, 1999).

Die vorliegende Untersuchung greift den Gedanken politischen Handelns bei Organisationalem Lernen ebenfalls auf und strebt an, damit den Ansatz Organisationalen Lernens zu erweitern und zu präzisieren. Politik muss nämlich nicht bedeuten, Lernprozesse zu erschweren, weil immer eine Partei Informationen

zurückhält. Sie kann, im Gegenteil, Lernprozesse erleichtern, weil sie einen Handlungsrahmen vorgibt, an dem sich alle orientieren können (vgl. Neuberger, 1997, S.428).

Die wirtschaftliche Unternehmenslage bezeichnet in der vorliegenden Arbeit eine politische Situation, die einen entsprechenden Handlungsrahmen zur Orientierung vorgibt. Sie beeinflusst je nach Ausprägung, positiv oder kritisch, unternehmerisches Denken und Handeln und damit auch die Lernprozesse innerhalb des Unternehmens. Davon hängt ab, ob das Unternehmen in erster Linie in kritischer Unternehmenslage damit beschäftigt ist, Stabilität wieder herzustellen oder es sich in positiver Unternehmenslage aufgrund von Stabilität leisten kann, Neues zu etablieren oder sich Optimierungsprozessen zu widmen.

Ein derartiger globaler Einflussfaktor von außen wirkt auf die Lernprozesse in Gruppen und Teams und auf die von Individuen, da „Gruppen als politisch-soziale Arenen“ (Wahren, 1994, S.163) darstellen und die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen bzw. Teams von sozio-emotionalen und psycho-dynamischen Prozessen beeinflusst wird. Die Mitglieder innerhalb der organisationalen Teams beabsichtigen, im Rahmen von fluktuierenden Kooperations-, Leistungs- und Sozialpaketen gemeinsame Interessen und Absichten zu verwirklichen (vgl. Türk, 1990, S. 70). Dabei können die Interessen und Absichten abhängig von der Unternehmenslage stark unterschiedlich ausfallen. Unterliegt das Unternehmen einer kritischen wirtschaftlich Lage ist denkbar, dass die Mitarbeiter in ihren Abteilungen stark an der Erhaltung ihres Arbeitsgebietes und -platzes interessiert sind (Wiederherstellung von Stabilität). Steht das Unternehmen hingegen wirtschaftlich gesehen positiv da, könnten die Mitarbeiter stärkeres Interesse an der Optimierung ihrer momentanen Arbeitssituation haben, die über die Grundbedürfnisse hinausgehen.

Dass „Einflussfaktoren von Außen“, beispielsweise die wirtschaftliche Unternehmenslage, einen Einfluss auf politisches Handeln oder auf Organisationales Lernen haben, zeigt die Forschungsliteratur einzelner Autoren, die das Thema „Einflussfaktoren von Außen“ untersucht haben.

Solche „Einflussfaktoren von Außen“ werden beispielsweise im Rahmen des Situativen Ansatzes der Organisationstheorien diskutiert (vgl. Kieser, 1995, S. 155ff.). Darauf aufbauend soll gezeigt werden (vgl. Kapitel 3.1.5), dass globale Einflussfaktoren wie die wirtschaftliche Unternehmenslage einen zentralen Einfluss auf Unternehmen und ihre Lernprozesse darstellen kann. Mit Hilfe eines Arbeitsmodells (vgl. Kapitel 4.1.4 der vorliegenden Arbeit) sollen konkrete Einflussfaktoren überprüfen, ob sich unter der Prämisse „positiver“ bzw. „kritischer“

Unternehmenslage direkte Einflussfaktoren auf Lernprozesse unterschiedlich auswirken.

So in Abhängigkeit von der Unternehmenslage unterschiedlich relevante Einflussfaktoren identifizierbar sind, können Unternehmen ihre Lernprozesse besser managen und steuern, da sie gezielter agieren. Damit lässt sich das Konzept des Organisationalen Lernens in der Praxis optimieren.

3.1.5 Organisationales Lernen in unterschiedlichen Situationen

„Den Umgang mit verschiedenen Situationen, die verschiedene Anforderungen an uns stellen, kann man lernen.“

Dörner, 1989

Einer der zentralsten Ansätze, die den Einfluss unterschiedlicher Situationen auf Unternehmen behandeln, ist der Situative Ansatz, auch „contingency approach“ oder „Kontingenzansatz“ genannt. Der Situative Ansatz der Organisationstheorien knüpft an die Managementtheorie an und geht von der Annahme aus, dass Organisationen ihre Strukturen an die jeweiligen Situationen anpassen müssen, um effizient sein zu können. Diese sind im Rahmen des Konzepts in statische und dynamische Umwelten unterteilt.

Burns und Stalker (1961) zeigen anhand empirischer Analysen, dass in dynamischen Umwelten organische und in statischen Umwelten mechanistische Strukturen effizient sind. Unter „organischen Strukturen“ verstehen sie wenig Hierarchieebenen, ein geringes Maß an formalen Regelungen, dezentrale Entscheidungen, fachliche Autorität und unter „mechanistischen Strukturen“ das Gegenteil.

Der Situative Ansatz wurde unter anderem durch Child (1972) und Montanari (1979) weiterentwickelt.

In der Weiterentwicklung wird davon ausgegangen, dass Manager eines Unternehmens in drei Schritten zur Gestaltung der Organisationsstruktur beitragen: Zunächst bewerten sie die Situation, in der sich die Organisation befindet. Dazu zählen die Bewertung der Ressourcenlieferanten wie Kapitaleigner, Kreditgeber, Mitarbeiter, Umweltänderungen, bisher gültige Gestaltungsphilosophien und situative Faktoren. In einem zweiten Schritt legen sie, ausgehend von dieser Lagebeurteilung, externe Strategien fest. In einem dritten Schritt werden die internen Strategien bestimmt. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, eine Erhöhung der Effizienz der Organisation zu erzielen; Abbildung 3.2 skizziert dieses Konzept.

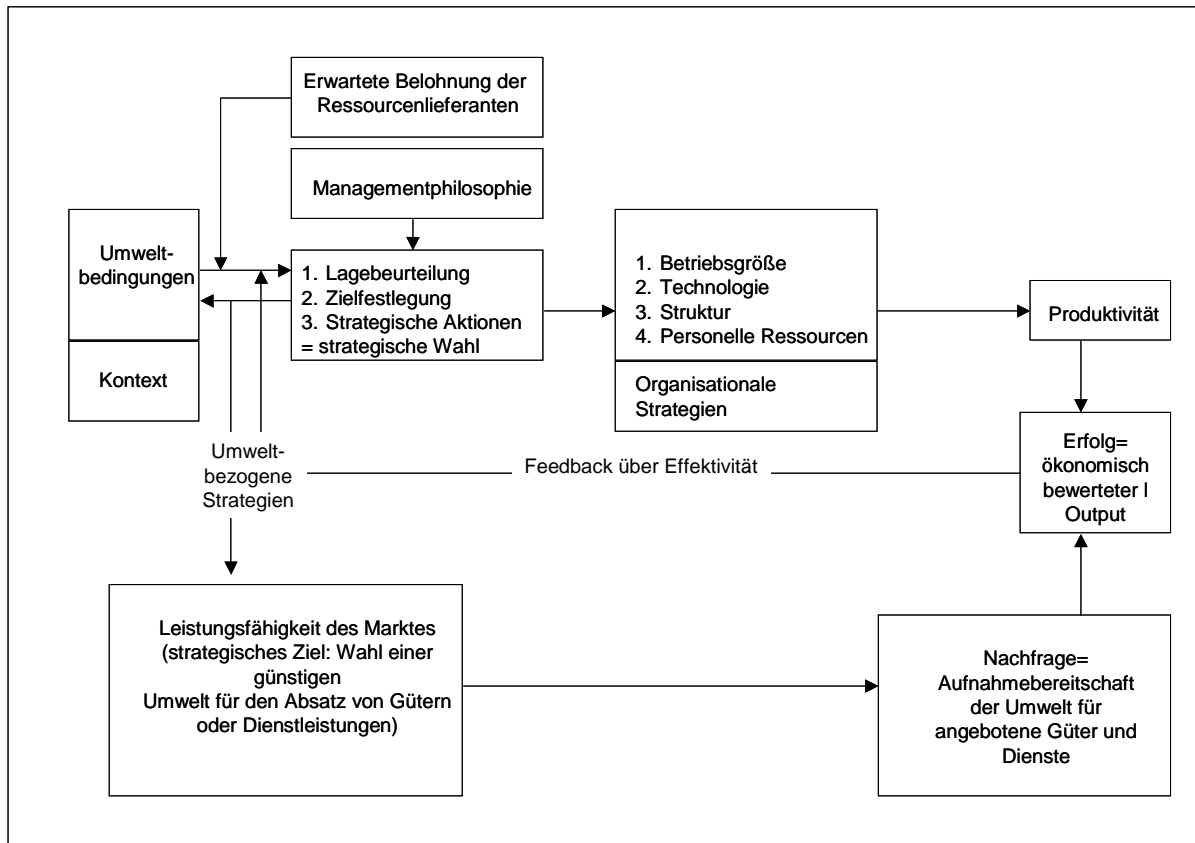


Abbildung 3.2: Das Konzept der strategischen Wahl nach Child 1972 (aus Kieser, 1981, S.242)

Die Weiterentwicklung des Situativen Ansatzes nach Child zeigt den zentralen Einfluss der Umwelt bzw. des Kontextes: Die Umweltbedingungen wirken auf globale und persönliche Strategien und damit auf alle nachfolgenden Größen. Indem Manager auf die Lage der Umwelt reagieren und davon abhängig eigene Strategien und damit die Organisationsstrukturen verändern, um die Effizienz der Organisation zu erhöhen, passen sie die Organisation an die Umweltsituation an.

Ohne auf die Details dieses Konzeptes sowie der Kritik daran eingehen zu wollen, haben diese und folgende Weiterentwicklungen gezeigt, „dass eine Organisation [dann] erfolgreich ist, wenn ein „fit“ - eine Passung - zwischen ihr und ihrer Situation hergestellt wird“ (Kieser, 1995, S. 182, 155-183).

Zusammenfassend betrachtet, kann davon ausgegangen werden, dass sich aufgrund der Forschungsmaterialien bislang folgende Prämissen herleiten lassen:

- die Beurteilung der wirtschaftlichen Situation einer Organisation strategischen Entscheidungen vorausgeht,
- in unterschiedlichen Situationen bzw. Umwelten unterschiedliche Strukturen zur Effizienz beitragen und
- Situationen in statische und dynamische Umwelten unterteilt werden können

Aus diesen Prämissen lassen sich Rahmenbedingungen für die vorliegende Arbeit ableiten. In Bezug auf die These, „dass der Umgang mit verschiedenen Situationen (Unternehmenslagen) ein Optimierungspotential für Organisationales Lernen im Sinne des Deutero Learnings (vgl. Kapitel 3.1.1) darstellen kann“, können folgende Annahmen getroffen werden:

1. Die wirtschaftliche Situation einer Organisation hat einen Einfluss auf strategische Management-Entscheidungen. Diese wiederum haben Auswirkungen auf das (politische) Handeln innerhalb der Organisation. Das politische Handeln beeinflusst alle Mitglieder der Organisation und damit auch deren Lernprozesse.
2. Unterschiedliche wirtschaftliche Situationen haben unterschiedliche Auswirkungen auf die Effizienz einer Organisation.

Die möglichen Ausprägungen der wirtschaftlichen Situation eines Unternehmens werden für die vorliegende Arbeit in die Gegenpole „positiv“ und „kritisch“ unterteilt. Dabei wird die Einschätzung durch messbare Außenkriterien wie Geschäftsberichte, Analysteneinschätzungen bestimmt. Die Situation gilt dann als kritisch, wenn die Zukunft des Unternehmens bedroht ist und ist positiv, wenn das Unternehmen erfolgreiche Ergebnisse erzielt.

Es wird angenommen, wenn die Situation des Unternehmens als „kritisch“ einzustufen ist, man eher von statischen Umwelten (Folge von Instabilität) im Sinne Burns und Stalkers (1961) ausgehen kann. Folglich wären deutliche Hierarchien, formale Regelungen, zentrale Entscheidungen und hierarchische Autorität für die Effizienz der Organisation relevant.

Ist die wirtschaftlich Lage „positiv“ und damit stabil, können dynamische Umwelten im Sinne Burns und Stalkers (1961) dominieren und für die Effizienz der Organisation sind wenig Hierarchieebenen, ein geringes Maß an formalen Regelungen, dezentrale Entscheidungen und fachliche Autorität bedeutsam.

Daraus ergibt sich die Spezifizierung der These, die dieser Arbeit zugrunde liegt:

3. In positiver wirtschaftlicher Lage sind wenig Hierarchieebenen, ein geringes Maß an formalen Regelungen, dezentrale Entscheidungen, fachliche Autorität effizient und in kritischer Unternehmenslage deutliche Hierarchien, formale Regelungen, zentrale Entscheidungen und hierarchische Autorität wichtig.

Diese Annahmen werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung spezifiziert und anhand eines Arbeitsmodells (vgl. 4.1.4) überprüft.

Zusammenfassung

Nachdem die Begriffe, Grundlagen, Voraussetzungen und Weiterentwicklung Organisationalen Lernens dargestellt wurden, können bereits diskutierte direkte Einflussfaktoren (vgl. Kapitel 3.1.3) auf Organisationales Lernen zusammengetragen werden, die unterschiedliche Autoren wie Argyris (1992), Jöns (z.B. 1999, 2000), Wahren (1994), Katzenbach (1999), Klimecki et al. (1994), Bungard (1997), Krebsbach-Gnath (1992), Meyer zur Heyde (1976), sowie Coopey (1995, 1998) ebenfalls identifiziert haben:

- (Unternehmens-) Kommunikation
- Information
- Führung
- Unternehmens- und Team-Kultur

Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt zusätzlich, über die genannten direkten Einflussfaktoren hinaus, den Gedanken „dass „gutes Lernen“ nicht unbedingt „in einem offenen Klima mit minimalem politischen Verhalten stattfindet“ (Easterby-Smith & Araujo, 1999, S. 13). Das bedeutet, dass direkte Einflussfaktoren wiederum übergreifenden Einflüssen unterliegen, beispielsweise unterschiedlichen Situationsausprägungen. Als eine übergreifende (politische) Situation, die einen Handlungsrahmen vorgibt, der alle beeinflusst und an dem sich alle orientieren, wird in der vorliegenden Arbeit die wirtschaftliche Unternehmenslage gesehen (vgl. Annahme 2).

Die wirtschaftliche Situation bzw. Unternehmenslage hat – je nach Ausprägung (positiv oder kritisch) – unterschiedliche Auswirkungen (vgl. Annahme 3). Im kritischen Fall tragen mehr Regelungen und klare Führung zur Effizienz einer Organisation bei, während im positiven Fall geringe Regelungen und vermehrt selbständige Entscheidungen die Effizienz fördern.

Daher wird in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass sich die Merkmale der Unternehmenslage: „Hierarchieebenen“, „hierarchische Autorität“ sowie „formale Regelungen“ mit Hilfe der aus der Literatur abgeleiteten direkten Einflussfaktoren „Kommunikation“, „Kultur“, „Führung“ und „Information“ messen lassen.

Um ein Arbeitsmodell mit allen Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen aufstellen zu können, soll im folgenden die Operationalisierung Organisationalen Lernens sowie organisationaler Lernprozesse anhand von Survey-Feedback-

Prozessen dargestellt werden. Dies soll nicht nur zur Klärung des Zusammenhangs zwischen Organisationalem Lernen und Survey-Feedback-Prozessen dienen, sondern zur Überprüfung auf weitere direkte Einflussfaktoren aus der Literatur sowie zusätzlicher Einflussfaktoren (vgl. Kapitel 3.3.3, 3.3.4 und 4.1.3), die auf Organisationales Lernen und Teamlernen wirken.

3.2 Organisationales Lernen bei Survey-Feedback-Prozessen

Im Kontext Organisationalen Lernens, wird Veränderung als Normalfall erlebt (vgl. Kapitel 2.2.4). Der Veränderungsprozess kann mit Hilfe von Lerninstrumenten unterstützt und gesteuert werden. Ein mögliches Lerninstrument stellt eine Mitarbeiterbefragung mit integrierter Vorgesetztenbeurteilung dar (vgl. Kapitel 2.3.4), die im folgenden nur noch Mitarbeiterbefragung genannt wird.

Sollen Mitarbeiterbefragungen als Lerninstrumente im Sinne kontinuierlicher Veränderung im Rahmen Organisationalen Lernens eingesetzt werden, müssen sie in einen Survey-Feedback-Prozess eingebunden werden (vgl. Kapitel 2.3.3). Im Rahmen eines Survey-Feedback-Prozesses dienen sie der Datenerhebung, Einbindung der Mitarbeiter, Ableitung von Maßnahmen und der Evaluierung des Prozesses. In diesem Zusammenhang können sie als Messinstrumente Organisationalen Lernens gelten, da sie einen Lernprozess initiieren, indem sie individuelle Interpretations- sowie Reflexions- und Lernprozesse in organisationalem Kontext auslösen und den Lernerfolg evaluieren.

Die Operationalisierung von Organisationalem Lernen anhand von Survey-Feedback-Prozessen wird in der Literatur häufig thematisiert. Die vorliegende Arbeit betrachtet den Ansatz von Jöns (u.a. 2000), der darauf aufbaut, Organisationales Lernen anhand von Effizienzkriterien des Survey-Feedback-Prozesses (Qualität des Survey-Feedback-Prozesses, Prozess- und Ergebniseffizienz) zu operationalisieren. Den folgenden Ausführungen soll dieser Ansatz zugrunde liegen. Er beeinflusst ferner analytische Konzeptionen der eigenen Analyse.

Bevor jedoch auf die konkrete Operationalisierung von Organisationalem Lernen durch Survey-Feedback-Prozesse eingegangen wird, soll die Bedeutung von Kommunikations- bzw. Feedbackprozessen für Organisationales Lernen sowie der Ablauf von Survey-Feedback-Prozessen in Anlehnung an die Ergebnisse des Kapitels 3.1.3 zur Begründung von Operationalisierung sinnvoll hergeleitet werden.

Die Rolle von Feedback

Da kollektives Lernen im wesentlichen auf interpersonellen Feedbackprozessen basiert, die durch Survey-Feedback-Prozesse institutionalisiert werden können (vgl. Kapitel 3.1.3), soll hier eine kurze Einleitung zum Feedbackbegriff und -prozess gegeben werden.

Es gibt zwar noch keine sozialwissenschaftlich fundierte Theorie zu Feedback und Feedbackverhalten, dennoch spielt Feedback eine wesentliche Rolle in psychologisch-theoretischen Überlegungen.

Der Feedbackbegriff stammt ursprünglich aus der Kybernetik. Dort wird er zur Beschreibung von Regelungs- und Veränderungsprozessen von natürlichen und künstlichen Systemen verwendet. Er beschreibt die Rückkopplung der Effekte vorausgehender Systemaktionen, um die Systemaktionen bezüglich ihrer Auswirkungen einschätzen und gegebenenfalls verändern zu können (Wiener, 1972). Aufgrund variabler Anwendungsmöglichkeiten auf eine Vielzahl technischer und natürlicher Systeme, hat das Regelkreismodell eine breite Rezeption nicht nur innerhalb der Naturwissenschaften, sondern in gleichem Maße innerhalb der Sozialwissenschaften erfahren.

Menschliches Verhalten ist durch Feedback-Schleifen erklärbar. Die Informationsverarbeitung wurde beispielsweise von Miller, Galanter und Pribram (1960) über TOTE-Einheiten (Test-Operate-Test-Exit), im Sinne von Feedbackschleifen erläutert.

In Lerntheorien macht Feedback als Rückmeldung von Verhalten, Lernen erst möglich. Eine vergleichbare Rolle spielt Feedback in der Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham (1990). In dem gegebenen Zusammenhang soll es das reale Verhalten mit zuvor gesetzten Zielen abgleichen.

Bei der Betrachtung von sozialen Systemen bzw. Organisationen kommen Feedbackprozessen einige Besonderheiten zu. Es erfolgen „selbsttätige“ Regelungsprozesse aufgrund der Rückkopplungen. Auf Feedback kann aktiv, bewusst und geplant reagiert werden. In sozialen Systemen erhält man aber nicht nur Feedback, sondern gibt und sucht auch Feedback und dies nicht nur um einen bestimmten SOLL-Zustand zu erzielen, sondern um beispielsweise den IST-Zustand zu erhalten. Feedback wird in diesem Zusammenhang oft als wichtiger Faktor angesehen, um die Effektivität einer Organisation insgesamt zu verbessern (vgl. Larson, 1984, S.42).

Dabei kann jede Art des Feedbacks in Organisationen als sozial vermittelt angesehen werden, denn der soziale Kontext definiert letztlich die Interpretationsgrundlage für das Feedback. Dazu zählen unter anderem

Einstellungen, Gefühle oder sprachliches Ausdrucksvermögen von Sender und Empfänger.

Beim sozialen Feedback besteht die Problematik, dass ein irrtumsfreier SOLL-IST Vergleich durch interpersonelle Rückmeldungen kaum möglich ist (vgl. Fedor, Eder & Buckley, 1989, Ilgen, Fisher & Taylor, 1997). Abgesehen vom Inhalt des Feedbacks, wird davon ausgegangen, dass die Akzeptanz durch die Form des Feedbacks beeinflusst wird. In der Praxis liegen hierzu zahlreiche Empfehlungen für Feedbackgeber und -unternehmer vor (vgl. Keibel & Bittelmeyer, 2000, Domsch, 1999, S.494, Regnet, 1999, Westerbarkey, 1996, S.124, 125, Antons, 1976, S. 108-112). Eine zentrale Rolle nimmt dabei der Aspekt des Leistungsfeedbacks ein. Insbesondere bei schlechter Leistung unterbleibt häufig das Feedback; überwiegend zwischen den Hierarchieebenen (vgl. Moss & Martinko, 1998, Ilgen, 1980). Positives Leistungsfeedback ist für das Zusammenspiel zwischen Vorgesetztem und Mitarbeitern wesentlich, erfolgt jedoch ebenso selten (Bandura, 1989, vgl. auch Hey, Pietruschka, Jöns & Bungard, 1999, S. 14, Semmer & Udris, 1995, S. 142, Sansone, 1989).

Untersuchungen bei teilautonomen Arbeitsgruppen (vgl. Bungard und Antoni, 1995, Rosenstiel, 1995, Saavedra & Kwun, 1993, Bednarek, 1985, Hofmann & Bungard, 1994) zeigen, dass Feedback eine wichtige Voraussetzung für die Leistung der Gruppe, die Kooperation innerhalb der Gruppen und die Prozesse sozialen Lernens (vgl. auch Comelli, 1985) darstellt. Gruppen benötigen sowohl Leistungs- als auch interpersonelles Feedback. Meist mangelt es an persönlichem, individuellen Feedback (vgl. Hey, 1997, 1999, Regnet, 1999, S. 218).

In sozialen Interaktionen findet also ein permanentes, bewusstes oder unbewusstes Geben und Suchen von Feedback statt. Erst diese interpersonellen Feedback- und Reflexionsprozesse, lassen aus individuellen Lernergebnissen organisationale Lernergebnisse bzw. Veränderungen der gemeinsamen Interaktionsbasis entstehen. (Vgl. Jöns, 2000, S. 1,2, 52-56)

Feedback lässt sich im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen institutionalisieren: Indem es mit Hilfe von Lerninstrumenten wie Mitarbeiterbefragungen im Unternehmensalltag verankert wird, gewährleistet es eine Grundvoraussetzung für Organisationales Lernen (vgl. Kapitel 3.1.3).

3.2.1 Feedback im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen

In diesem Abschnitt soll der Zusammenhang von Feedback mit Survey-Feedback-Prozessen dargestellt werden.

Unter Survey-Feedback-Prozessen versteht man die Durchführung von Einstellungsumfragen bei Mitgliedern einer Organisation bzw. einer Gruppe (Survey) mit der anschließenden Rückkopplung der erlangten Ergebnisse an die Beteiligten (Feedback) sowie deren Verarbeitungsprozess in Workshops (Maßnahmenableitung) mit anschließender Evaluation.

Aufbauend auf die Arbeiten von Lewin zu „Survey-Feedback-Methoden“ ist die Bedeutung der Feedbackphase und die Einbindung des Instruments in den Gesamtprozess besonders hervorzuheben, da hier ineinander greifende Ketten von Kommunikations- und Diskussionsprozessen auf unterschiedlichen hierarchischen Niveaus angeregt werden (vgl. Borg, 1995, Domsch & Schneble, 1992, Trost et al., 1999, S.19, Rosenstiel, 1997, S. 200, Rosenstiel et al. 1999, S. 636, Liepmann, 1995, S.457, Jöns, 1997c, S. 167, French & Bell, 1990. S.162).

Die folgenden Schritte sind charakteristisch für einen Survey-Feedback-Prozess: Entwicklung des Erhebungsinstrumentes und Datenerhebung, Schulung der Führungskräfte und Feedback über die Ergebnisse an alle Hierarchieebenen, Aktionsplanung sowie Controlling der Maßnahmen. Zur Verfestigung werden Vereinbarungen aus der Maßnahmenableitung von Feedback begleitet und nachreguliert sowie im Rahmen einer Nachbefragung evaluiert (vgl. z.B. Schreyögg, 1999, S. 505 Nicholson, 1995, S.340).

Bei Mitarbeiterbefragungen als Spezialfall von Survey-Feedback-Ansätzen (vgl. Kapitel 2.3.3) werden die Ergebnisse der Befragung an alle Befragten kommuniziert und in allen Organisationseinheiten mit Hilfe von Feedback-Prozessen verarbeitet. Die Feedbackprozesse lassen sich dabei in individuelles Feedback (das Ergebnis der Beurteilung durch die Mitarbeiter an den Vorgesetzten) sowie gruppenbezogenes Feedback (Rückmeldung des Ergebnisses durch den Vorgesetzten an die Mitarbeiter und gemeinsame problemorientierte Diskussion des Ergebnisses) unterteilen. Im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen beinhaltet das Instrument der Mitarbeiterbefragung wichtige Merkmale.

Durch die Feedbackphasen nach der Befragung, lässt sich die Kommunikationskultur verbessern, eine Fortschrittsdokumentation der Veränderungen im Sinne regelmäßigen Controllings der Maßnahmenumsetzung wird gefördert, Lernergebnisse können gesichert und Lernprozesse durch problemorientierte Diskussion verbessert werden. Damit unterstützen Mitarbeiterbefragungen als Lerninstrument die Umwandlung individueller in kollektive Lernergebnisse und ermöglichen die Erfolgskontrolle.

Mitarbeiterbefragungen im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen sind ein wichtiger Bestandteil problemorientierten Organisationalen Lernens und unterstützen Unternehmen darin, aktuellen Herausforderungen des Marktes gerecht zu werden.

Im Folgenden soll nun der Survey-Feedback-Prozess weiter differenziert und anschaulich dargestellt werden, um die Operationalisierung anhand der Qualitäts- und Effizienzkriterien des Survey-Feedback-Prozesses darstellen zu können sowie weitere mögliche Einflussfaktoren zu identifizieren.

3.2.2 Phasen und Effizienzkriterien des Survey-Feedback-Prozesses

In der Literatur werden Survey-Feedback-Prozesse als Operationalisierungsform von Organisationalem Lernen aktuell und differenziert bei Jöns (z. B. 1999 und 2000) thematisiert.

Bevor jedoch auf den Einflussfaktoren, Qualitäts- und Effizienzkriterien des Survey-Feedback-Prozesses eingegangen wird, soll zunächst die Bedeutung des Begriffs „Effizienz“ hergeleitet und der Zusammenhang zu Survey-Feedback-Prozessen verdeutlicht werden.

Definition Effizienz und Effektivität

Um den Beitrag der Tätigkeiten im Unternehmen zur Zielerreichung (Gewinnmaximierung) messen zu können, müssen Effizienz- und Effektivitätskriterien verwirklicht sein.

Etymologisch gehen Effizienz und Effektivität auf einen gemeinsamen Begriffsursprung [lateinisch: *efficere*] zurück und bezeichnen Wirksamkeit, Leistungsfähigkeit oder Leistungswirksamkeit von Unternehmen.

Mit Effektivität („doing the right things“ - die richtigen Dinge bearbeiten) ist gemeint, die richtigen Ziele oder Alternativen zu generieren; die Effektivität bildet eine Messgröße für wirksame Aufgabenerfüllung.

Effizienz („doing things right“ - die Dinge richtig bearbeiten) beschreibt die Verwirklichung eines offiziellen, gegebenen Ziels mit möglichst geringen Kosten. Das Ziel selbst wird nicht hinterfragt. Effizienz kann als Messgröße der (wirtschaftlichen) Zielerreichung angesehen werden und stellt eine Verhältnisgröße (Input-output) dar. (Vgl. Osterloh & Frost, 1997, S. 163-164, Treichler, 1994, S.12,13)

Prozess- oder Ergebniseffizienz beschreibt in Ableitung daraus eine Messgröße, mit der die Zielerreichung des (Survey-Feedback-) *Prozesses* bzw. des (Survey-Feedback-) *Ergebnisses* gemessen werden kann.

Phasen und Effizienzkriterien des Survey-Feedback-Prozesses am Beispiel Mitarbeiterbefragung

Einführend wird ein vereinfachtes Modell (nach Jöns, 1999) vorgestellt (vgl. Abbildung 3.3), das in die Phasen und Effizienzkriterien des Survey-Feedback-Prozess am Beispiel einer Mitarbeiterbefragung einführt:

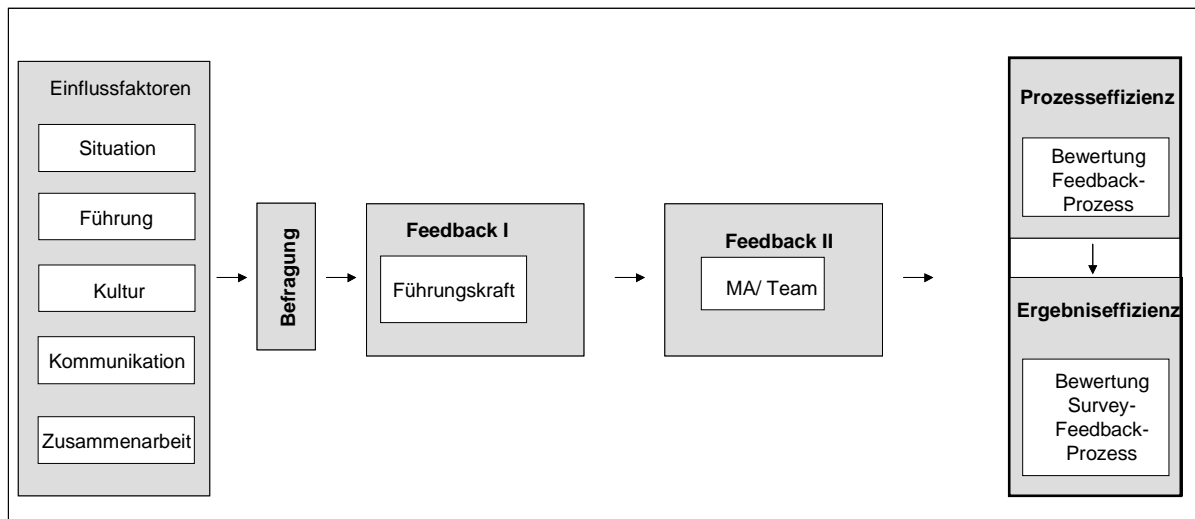


Abbildung 3.3: Phasen und Evaluationskriterien für Survey-Feedback-Prozesse (nach Jöns 1999, S. 29)

Auf den Survey-Feedback-Prozess und damit gleichfalls auf das Organisationale Lernen wirken nach Jöns die Vorerfahrung (die in die vorliegende Untersuchung nicht als Einflussfaktor einbezogen wird, da sie, mangels Kontrollgruppe nicht überprüft werden kann), die *Situation* (Umgebungs- und strukturelle Rahmenbedingungen), *Führungskultur*, -verhalten, *Kommunikation* und die *Zusammenarbeit* zwischen Führungskraft und Mitarbeitern als *Einflussfaktoren*.

Im Anschluss an die Mitarbeiterbefragung folgen nach Jöns (1999, S. 29, 30 und 2000, S. 49, 50) zwei Feedbackphasen: Feedback I umfasst das Feedback über das Befragungsergebnis an den Vorgesetzten, Feedback II die Rückmeldung und gemeinsame Diskussion der Ergebnisse mit den Mitarbeitern. Dabei erfolgt die Ableitung von Maßnahmen, deren Implementierung und Evaluation.

Aufbauend auf Lerntheorien unterscheidet Jöns (z.B. 1999, S. 29-32) zwischen Prozess- (Bewertung des Ablaufs des Feedbackprozesses) und Ergebniseffizienz (Bewertung der Umsetzung der Lernergebnisse aus dem Survey-Feedback-Prozess):

- Die *Ergebniseffizienz* bezieht sich auf die (erfahrenen) Veränderungen, z.B. erreichte Ziele.
- Die *Prozesseffizienz* bezieht sich auf die Evaluation des Feedbackprozesses (Feedback I & II).

Die *Prozesseffizienz* ist von zentraler Bedeutung, da sie die Evaluation in den einzelnen Gruppen zwischen Mitarbeitern und Führungskräften umfasst. Dabei bedingen sich Interaktion sowie das Verhalten von Führungskräften und Mitarbeitern gegenseitig. Da hier auf den individuellen Lernprozessen der Führungskraft (Ergebnisbericht) aufbauend gelernt wird, beziehen sich die Lernergebnisse auf das Lernen und können daher dem Deutero-Learning zugeordnet werden. Dabei kann Deutero-Learning beinhalten, dass Handlungen und Interaktionen auf der Basis der bisherigen Lerntheorien variiert werden oder es zu einer Reflexion bisheriger Lernstrategien und -bedingungen kommt und somit höher stufiges Lernen möglich wird.

Im Hinblick auf die *Ergebniseffizienz* sind verschiedene Lernprozesse möglich. Rückmeldungen zu Handlungsnormen beziehen sich am ehesten auf realverwendete Philosophien, während Rückmeldungen zu Handlungsergebnissen eher mit einschläufigen Lernprozessen einhergehen. (Vgl. Jöns, 2000, S. 41-46)

Die an dieser Stelle bereits hergeleiteten Zusammenhänge der Phasen des Survey-Feedback-Prozesses und den Lernprozessen des Organisationalen Lernens, soll im folgenden detaillierter analysiert und dargestellt werden.

3.2.3 Organisationale Lernprozesse bei Survey-Feedback-Prozessen

Nach der Darstellung der Phasen und Effizienzkriterien von Survey-Feedback, soll nun der Zusammenhang zu individuellen und kollektiven Lernprozessen entlang des Gesamtablaufs eines Mitarbeiterbefragungsprojektes in Anlehnung an Jöns (2000, S. 34 ff.) aufgezeigt werden (vgl. Abbildung 3.4). Demzufolge lässt sich Organisationales Lernen anhand von Survey-Feedback-Prozessen operationalisieren.

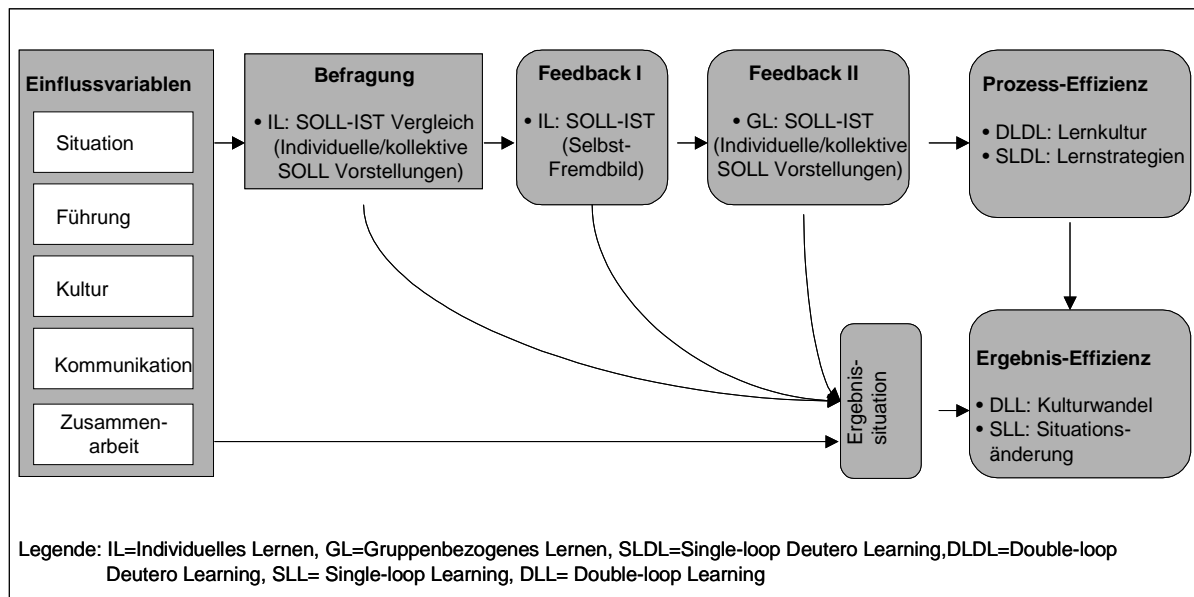


Abbildung 3.4: Lernprozesse und -ergebnisse bei Survey-Feedback-Prozessen (nach Jöns, 2000, S.49)

Die an anderer Stelle genannten Einflussvariablen (vgl. Kapitel 3.2.2) wirken auf den Lernprozess bei Survey-Feedback-Prozessen.

Durch die Befragung werden individuelle Reflexionsprozesse über SOLL- und IST-Situation ausgelöst. In der Phase des Feedbacks I erhält der jeweilige Vorgesetzte das Ergebnis der Bewertung durch die Mitarbeiter. Zunächst werden individuelle Reflexionsprozesse ausgelöst, die vor allem durch Divergenzen zwischen Selbst- und Fremdbild entstehen. Beim Feedback II findet wechselseitiges Geben und Suchen von Feedback durch den Vorgesetzten und die Mitarbeiter statt. In dieser Phase stehen gruppenbezogene Lern- und Problemlösungsprozesse, ausgelöst durch SOLL-IST-Divergenzen im Vordergrund, aus denen Maßnahmen vereinbart werden. Für die Mitarbeiter sind in dieser Phase individuelle Reflexionsprozesse der eigenen und kollektiven IST-Einschätzung (durch das Team) anzunehmen.

Die Durchführung von Feedbackgesprächen kann u.a. als interpersonelle Feedbacksuche der Führungskräfte verstanden werden, die Ergebnisberichte zu einer gemeinsamen Situationsdiagnose komplettiert.

In diesem Modell sind die Aktivitäten zur Maßnahmenableitung und -umsetzung nicht aufgeführt. Vielmehr sind sie unter Feedback II subsummiert und sind in der Ergebnissituation berücksichtigt.

In den verschiedenen Phasen eines Befragungsprojektes entstehen unterschiedliche Lernergebnisse, die aus den Evaluations- und Interaktionsprozessen der Beteiligten hervorgehen. Sie sind als Prozess- und Ergebniseffizienz dargestellt und haben

zusätzlichen Einfluss auf die Ergebnissituation. Die Pfeile stellen dabei die wesentlichen Einflussbeziehungen dar.

Im Sinne organisationaler Lernprozesse bedeutet dies, dass zu Beginn des Projektes eine kollektive Verständigung des Managements über die favorisierte Managementphilosophie stattfindet, die über das Instrument sowie die Durchführung an die Belegschaft kommuniziert wird. Auf dieser Basis bauen die weiteren Lernprozesse auf. Die Mitarbeiter reagieren auf die gespiegelte Managementphilosophie der Fragen mit einer von ihnen erlebten Wirklichkeit. Der kollektive Lernprozess findet in dem Moment statt, wenn die geteilte oder ungeteilte Managementphilosophie allen Beteiligten bewusst wird. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Antwortverhalten der Mitarbeiter trotz zugesicherter Anonymität Antworttendenzen, wie soziale Erwünschtheit (vgl. Schnell, Hill & Esser, 1999, S.330) oder Tendenz zur Mitte (vgl. Judd, Smith & Kidder, S. 1553, 154) beinhalten kann. Geschieht dies unbewusst, können mildere Urteile als Lernhemmnisse wirken. Die Befragungsergebnisse stellen interpersonelles Feedback an den Vorgesetzten dar und zeigen oftmals das Abbild der erlebten Wirklichkeit, der real-verwendeten Theorien (Theories-in-use) im Vergleich zu individuell favorisierten Theorien (espoused-theories). Durch die Aggregation der individuellen Rückmeldungen wird ein kollektives Bild der organisationalen Wirklichkeit vermittelt, das zunächst die Basis für Reflexions- und Interpretationsprozesse der Führungskraft mit den eigenen favorisierten Modellen darstellt. Divergenzen können Lernprozesse auslösen. Anschließend erfolgt das Feedback an die Mitarbeiter über ihre Beurteilung. Die Führungskräfte vermitteln über Verhalten und Kommunikation die Bereitschaft aus den Ergebnissen individuell und gemeinsam zu lernen. Bei guter Zusammenarbeit besteht die Möglichkeit, dass die Divergenzen offen diskutiert werden und eine gemeinsame Interpretationsbasis entsteht. Es folgen Lernprozesse, die real-verwendete Philosophien und Routinen sowie eine Auseinandersetzung mit der Managementphilosophie behandeln, die Fragebögen vorgeben. Dadurch erfolgt der Transfer der Managementphilosophie in eine Gruppenphilosophie, die der Situation und Kultur der Gruppe angepasst ist, aber gleichzeitig auf dem organisationalen Kern beruht, der wiederum der favorisierten Managementphilosophie entspricht.

In der Phase der Maßnahmenableitung werden bekannte, bisher nicht praktizierte Routinen oder neue Lösungsansätze in den Gruppen entwickelt, die einer Problemdiagnose und Problemlösung bedürfen. Anschließend müssen die neuen Ziele und Maßnahmen erprobt und umgesetzt werden, um im letzten Schritt organisational gespeichert werden zu können.

Die Überprüfung der Umsetzung erfolgt zumeist in zwei Schritten, durch Controllingmaßnahmen, in Relation der Umsetzung der Aktionspläne sowie durch

Evaluationsdaten, die sich auf die erzielte Verbesserung beziehen. Dabei unterliegt der gesamte Ablauf des Projektes der ständigen Beobachtung und Bewertung der beteiligten Personen, auf deren Ergebnissen wiederum die eigenen Handlungen beruhen und woraus letztlich die organisationalen Lernergebnisse resultieren.

Jöns (2000, S.24ff.) zeigt, dass Mitarbeiterbefragungen im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen organisationale Lernprozesse widerspiegeln. Daher ist es möglich, sie als Operationalisierungsform Organisationalen Lernens einzusetzen. Um als Operationalisierung von Organisationalem Lernen eingesetzt werden zu können, erfolgt die Bewertung des Survey-Feedback-Prozesses anhand von Prozess- und Ergebniseffizienzkriterien (vgl. Kapitel 5.8.1).

In bezug auf das Organisationale Lernen kommt vor allem der Prozesseffizienz eine zentrale Bedeutung zu, da sie sich auf das Feedback I & II bezieht und somit die Messgröße darstellt, die den Erfolg kollektiven Lernens misst.

3.2.4 Die Bedeutung der Prozesseffizienz

Die Prozesseffizienz umfasst den Feedbackprozess, aus dem die Maßnahmenplanung resultiert und stellt den wichtigsten Baustein im Verbesserungsprozess dar. Sie ist abhängig vom Verhalten des Vorgesetzten und der Mitarbeiter sowie dem Zusammenspiel des Teams. Vom atmosphärischen und inhaltlichen Verlauf des Feedbacks II, dem Verhalten der Beteiligten sowie dem Aktionsplan als Ergebnis hängt der Erfolg von Mitarbeiterbefragungen im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen ab; damit auch der des Organisationalen Lernens. Das Feedback II stellt hohe Anforderungen an die Lernfähigkeit der Gruppe, da hier SOLL-IST-Divergenzen nach Mitarbeitermeinung als auch zwischen Vorgesetzten- und Mitarbeitermeinung als auch zwischen individueller Mitarbeitermeinung und Kollegenmeinung aufeinander treffen.

Der Erfolg des Feedbacks II, das wiederum eine hohe Prozesseffizienz und damit erfolgreiche organisationale Lernprozesse zur Folge hat, ist somit abhängig von dem Umgang mit konflikthafter Themen und der Problemlösefähigkeit der Gruppe, wobei sowohl die Informationsverarbeitung wie Problemlösungsprozesse in Gruppen anders verlaufen als bei Individuen. Nur wenn der Umgang auf konstruktive Weise erfolgt, können Lernprozesse erfolgen, die in organisationalen Entwicklungs- bzw. Lernprozessen münden können.

3.3 Lernen in Teams

Teams stellen beim Organisationalen Lernen das Kernelement für Lernprozesse dar, da sie die Überführung von individuellem in kollektives Lernen bedeuten und den Ausgangspunkt für Deutero-Lernprozesse darstellen. Die Qualität der Lernprozesse in den Teams bedingt die Höhe der Prozesseffizienz, die wiederum eine Messgröße für Organisationales Lernen ist.

Da Teams und die Qualität der Lernprozesse eine entscheidende Rolle beim Organisationalen Lernen einnehmen, weil sie den Übergang von individuellem zu kollektivem Lernen bedeuten, seien im folgenden die teamintern ablaufenden Lern- bzw. Problemlösungsprozesse angeführt.

Dies wird vor dem Hintergrund der Literatur zu individuellem Problemlösen, ergänzt durch Untersuchungen zu Gruppenverhalten, Kommunikation und Problemlösungen in Gruppen erarbeitet und Einflussfaktoren auf die Qualität identifiziert.

3.3.1 Lern- bzw. Problemlösungsprozesse in Teams

In der Theorie des Organisationalen Lernens nach Argyris und Schön bieten Teams Raum für Überraschung bzw. Konflikte, die wiederum die Möglichkeit für Lernprozesse eröffnen:

Wie Kapitel 3.1.1 aufzeigt, wird der Überraschung innerhalb des Konzeptes des Organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (1996, S.23) besondere Bedeutung eingeräumt.

Mit Überraschung ist die Diskrepanz zwischen Ergebnis und Erwartung gemeint, die oft auch als Konflikt beschrieben wird (vgl. Rothman & Friedman, 2001, S. 582). Konflikt wird als wesentlich für den Prozess des Double-loop-learning betrachtet, denn unvereinbare Bedürfnisse der Theory-in-use äußern sich in der Regel in Konflikten zwischen Organisationsmitgliedern und Gruppen von Organisationsmitgliedern. "Double-loop-learning findet statt, indem Individuen und Gruppen Konflikte lösen" und dadurch „neues Sehen, Denken und Handeln sowie neues Lernen (Deutero-Learning) erlernt werden kann“ (Rothman & Friedman, 2001, S. 582, Übersetzung der Autorin).

Bevor jedoch Gruppenproblem-Lösungsprozesse bzw. kollektive Lernprozesse beschrieben werden können, gilt es, zunächst individuelles Problemlösen zu erläutern, da es ein wesentlicher Bestandteil und Voraussetzung von kollektivem Lernen ist.

Während zu individuellem Problemlöseverhalten zahlreiche Publikationen (vgl. z.B. Arbinger, 1997, Hussy, 1993, Mayer, 1979, Newell & Simon, 1972) vorliegen, liegt die Zahl der veröffentlichten Untersuchungen zu Problemlöseprozessen in Gruppen weit darunter. Meyer zur Heyde (1976) zählt hier im Hinblick auf den Prozessablauf zu den detailliertesten Forschungsarbeiten.

Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst, um einen Überblick mit Begriffsbestimmungen zu geben. Im Anschluss erfolgt die Überleitung von individuellem zu gruppenbezogenen Problemlösen und es sollen Einflussfaktoren herausgearbeitet werden.

Allgemeine Grundlagen zu Problemlösen:

Die wissenschaftliche Psychologie befasst sich seit geraumer Zeit mit dem Thema Problemlösen. Dabei sind vor allem Fragenstellungen relevant, die ergründen sollen, wie Menschen Probleme lösen, welche geistigen Prozesse ablaufen und wie Erfolg und Misserfolg begründet ist. Lange Zeit wurden diese Fragen hauptsächlich in Labor-Settings untersucht, was zu einer Entfernung vom Alltag und einer Einschränkung des Gegenstandsbereichs geführt hat. In den letzten Jahren wurden dann vermehrt alltäglichere und komplexere Problemstellungen untersucht (vgl. Hussy, 1993, S.26-28).

In der Geschichte des psychologischen Problemlösens lassen sich drei Phasen festmachen. Die Anfänge gehen untrennbar mit der Gestaltpsychologie und deren Vertretern wie Wolfgang Köhler (1921) und Max Wertheimer (1963) einher. Die daraus resultierenden theoretischen Aussagen sind in der neueren Forschung von geringer Gültigkeit, bildeten damals jedoch die Grundlage der weiteren Forschungen. Diese setzte nach der „kognitiven Wende“ mit dem 1972 publizierten Buchtitel „Human Problem Solving“ (Newell & Simon) neu ein und beschreibt Problemlösen als Informationsverarbeitungsprozess. (Vgl. Arbinger, 1997, S.1, Hussy, 1993, S.28-46, Mayer, 1979, S.10-16)

Begriffsbestimmungen:

Eine Person, die ein bestimmtes Ziel anstrebt, steht vor einem Problem, wenn der unmittelbaren Erreichung dieses Ziels ein Hindernis entgegensteht. Jede Anstrengung, die von der Person in dieser Situation zur Beseitigung des Hindernisses unternommen wird, lassen sich mit dem Begriff „Problemlösen“ zusammenfassen. (vgl. Arbinger, 1997, S.1)

Die Definition des Begriffs „*Problem*“ nach Wahrig (1994) lautet: Schwierige, ungelöste Aufgabe oder Frage [griechisch: problema „das Vorgelegte, die gestellte Aufgabe, Streitfrage“].

In der Psychologie-Fachliteratur herrscht hinsichtlich der Definition eines Problems und der Spezifikation weitgehend Übereinstimmung. Es ist zu keinem Zeitpunkt unabhängig vom potentiellen Problemlöser zu sehen; ein Problem an sich gibt es nicht. Eine Situation wird erst dann zu einem Problem, wenn eine Person sie vor dem Hintergrund momentaner Zielsetzungen als unbefriedigend erachtet. Die Person kann demzufolge die Situation problematisieren oder eigene Zielsetzungen dahingehend ändern, dass sie weniger problematisch ist. (Vgl. Arbinge, 1997, S.5, Vogt, 1981, S.6)

Nach Brauchlin und Heene (1995, S. 28, 29) unterscheiden sich die folgenden *Problemtypen* (ausführliche Klassifikation vgl. z.B. Lür & Spada, 1990, S.257):

- Nach Art und Umfang der zu Beginn des Entscheidungsprozesses zur Verfügung stehenden Information kann zwischen gut und schlecht strukturierten Problemen unterschieden werden.
- Je nach Zahl der zu berücksichtigenden Variablen und deren Verknüpfung wird differenziert zwischen einfachen, komplexen und sehr komplexen Problemen.
- Je nach Häufigkeit des Auftretens gleichartiger Probleme unterscheidet man zwischen neuartigen und repetitiven Problemen.
- Nach Anzahl beteiligter Personen am Problemlösungsprozess, unterscheidet man zwischen individuellen und multi-personalen Problemlösungen. Letztere lassen sich weiter unterteilen in dyadische Problemlösungen mit zwei beteiligten Personen wie Vorgesetzter und Mitarbeiter; Problemlösungen einer Gruppe oder eines größeren organisierten Konstrukts wie Unternehmen.

Als *Problemlöseprozess* kann eine Folge von Aktivitäten bezeichnet werden, die einen unerwünschten IST- in einen angestrebten SOLL-Zustand überführt.

Um ein Problem zu lösen, kann die betroffene Person unterschiedliche Schritte einleiten, um den unbefriedigenden Ausgangszustand dem angestrebten Zielzustand anzunähern.

Nach Wessels (1994, S.338, 339, vgl. auch Pfaff, 1996, S.7 ff., Jackson, 1980, S.24) sind dies die Problemdefinitionen mit Ausgangslage und angestrebtem Endzustand, die Entwicklung einer Strategie (inkl. der Analyse und Bewertung aller Alternativen mit anschließender Auswahl einer Alternative), die Durchführung der Strategie und der Evaluierung des Fortschritts.

Ergänzend hebt Anderson (1996, S. 234) in bezug auf das Verhalten bei Problemlöseprozessen drei wesentliche Merkmale hervor:

1. Zielgerichtetheit: das Verhalten ist eindeutig auf ein bestimmtes Ziel hin organisiert.
2. Zerlegung des Ziels in Teilziele
3. Anwendung von Operatoren: Operatoren sind Handlungen, die den vorliegenden Problemzustand in einen anderen transformieren. Die Lösung des Gesamtproblems ist eine Sequenz aus Operatoren (vgl. auch Sell, 1989, S. 42).

Für den individuellen Problemlöseprozess, sind dabei Besonderheiten im Hinblick auf die Informationsverarbeitung zu berücksichtigen.

Als *Problemlösungsmethode* dient die Mittel-Ziel-Analyse, die die Generierung eines neuen Zieles impliziert, das einen Operator (Mittel) zur Anwendung bringt.

Zum erfolgreichen Problemlösen müssen Probleme so repräsentiert werden, dass angemessene Operatoren angewandt werden können. Dazu müssen Objekte oft auf neue Art repräsentiert werden (Reduktion funktionaler Fixierung), um eine Lösung zu entdecken und keine Operatoren gegenüber anderen zu bevorzugen (Einstellungseffekt). (Vgl. Anderson, 1996, S.233-269, Wessels, 1994, S.337-379)

Je komplexer die Probleme, desto schwieriger die Handhabung für Menschen. *Nicht zielführende Vorgehensweisen beim Problemlösen* sind unter anderem die Tendenz zum monokausalen Denken, die das Nichtberücksichtigen von Wirkungsnetzen beschreibt. Die Reduzierung des Problems auf einen einzigen Punkt bzw. Ursache ist genauso hinderlich wie die Beseitigung eines aktuellen Missstandes, ohne die Berücksichtigung von Nebenwirkungen, (Überwertigkeit des aktuellen Motivs). Weitere Schwierigkeiten bereitet die Extrapolierung des gegenwärtigen Zustandes in linearer oder exponentieller Form in die Zukunft (Status-quo-Denken) sowie die Tendenz zur Beibehaltung einmal gebildeter Auffassungen und Hypothesen, trotz widersprechender Erfahrungen. (Vgl. Arbinger, 1997, S.131) Bei der Auswahl von Operatoren wird oftmals eine Zustandswiederholung vermieden, obgleich sie zur Lösung des Problems beitragen würde. Menschen neigen ferner dazu, Operatoren auszuwählen, die den Unterschied zwischen dem aktuellen Zustand und dem Zielzustand am stärksten reduzieren; sie zeigen also ein Verhalten, das sich mit Unterschiedsreduktion beschreiben lässt. (Vgl. Anderson, 1996, S.332-339)

Im folgenden sollen in einem ersten Schritt die Abläufe und Prozesse bei individuellem Problemlösen dargestellt werden. Ziel ist es, die wesentlichen Schritte eines Problemlöseprozesses zu identifizieren. Im Anschluss werden gruppenbezogene Merkmale ergänzt. Damit wird der

Informationsverarbeitungsprozess (individuell) zu einem sozialen Prozess, auf den bestimmte direkte und globale Einflussfaktoren wirken.

3.3.2 Individuelles Problemlösen

Für die vorliegende Arbeit soll zunächst auf individuelles Problemlösen eingegangen werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den informationsverarbeitenden Aspekten. In diesem Zusammenhang sollen die wesentlichen Komponenten des informationsverarbeitenden, individuellen Problemlösens erarbeitet werden. Im weiteren Verlauf wird der Problemlöseprozess auf die besondere Situation in Gruppen angepasst und erweitert. Das individuelle Problemlösen bildet dann einen Teilbereich, der unter Teillösungen der Analysephase zusammengefasst wird (vgl. Kapitel 3.3.4).

Ein zentraler Grundgedanke aller Problemlösungstheorien ist die Auffassung, dass menschliches Problemlösen als Informationsverarbeitungsprozess beschrieben werden kann.

Demnach lässt sich Problemlösen als Prozess beschreiben (vgl. Abbildung 3.5), der aus den zwei Hauptphasen Problemrepräsentation und Problemraum besteht sowie der eigentlichen Lösung des Problems, die eine Suche im Problemraum beinhaltet.

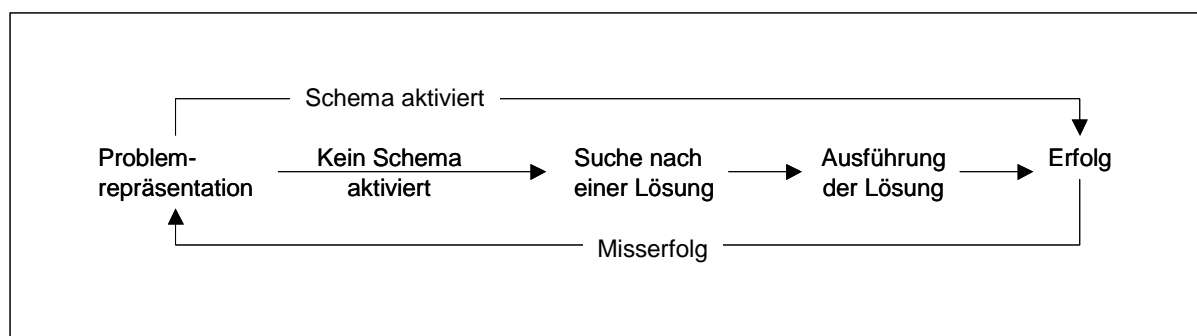


Abbildung 3.5: Schematische Darstellung der Informationsverarbeitung bei individuellen Problemlöseprozessen (nach Gick, 1986, S. 101)

Abbildung 3.5 zeigt auf, dass der Problemlöser eines Problems einen Problemraum bilden muss. Er versucht also, das Problem zu verstehen, indem er es mit dem vorhandenen Wissen in Beziehung setzt. Dabei werden Ausgangs- und Zielzustand durch ihn visualisiert und die potentiellen Lösungsmöglichkeiten geprüft. Im Rahmen der Lösungsfindung lassen sich im Aufbau einer Problemrepräsentation bestimmte Merkmale in einem Schema darstellen. Dies stellt einen Ausschnitt aus der Wissensstruktur dar und enthält Informationen über das typische Ziel,

einschränkende Bedingungen oder Lösungsprozesse. Jedes Individuum verfügt über ein Repertoire an Methoden, von denen jede für eine bestimmte Menge von Problemen anwendbar ist (vgl. Kieser, 1973, S.57). Problemlösen ist damit nicht als linearer Prozess zu sehen, denn in jeder Phase sind Rücksprünge möglich und der gesamte Prozess kann mehrfach durchlaufen werden.

Individuelles Problemlösen umfasst demnach die Phasen der Problemrepräsentation und die anschließende Problemlösung.

Die Phase der Problemlösung schließt die Suche nach möglichen Lösungen ein sowie den Entscheidungsprozess (vgl. Abbildung 3.6). Nach Brauchlin und Heene (1995, S. 36) lässt sich jede (wirtschaftliche) Entscheidung aus logischer Sicht in folgende sechs Komponenten unterteilen.

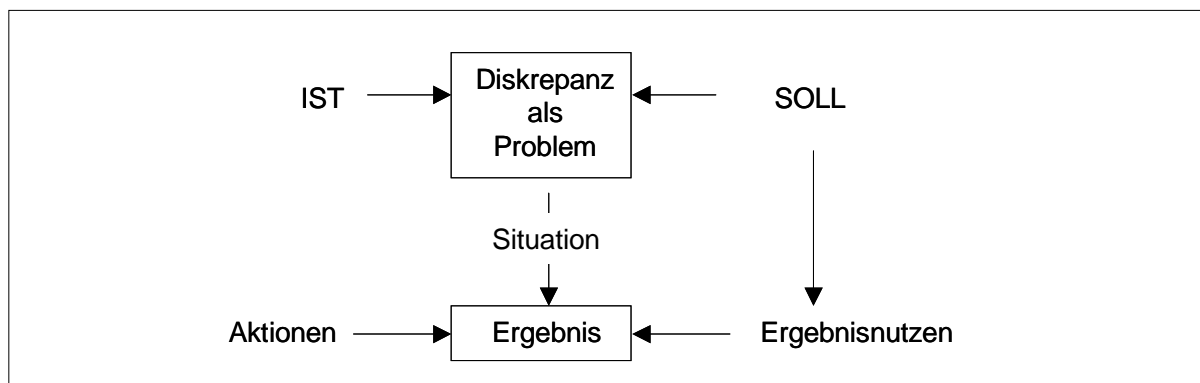


Abbildung 3.6: Struktur des logischen Grundmoduls eines Entscheidungsprozesses (nach Brauchlin und Heene, 1995, S. 36)

Während IST die Ausgangssituation darstellt, bezeichnet das SOLL den Zielzustand. Abweichungen zum geplanten Zielzustand werden als SOLL-IST-Diskrepanz beschrieben und führen zur Situation, die all diejenigen Faktoren umfasst, die Ergebnisse und Ergebnisnutzen möglicher Entscheidungen des Entscheidungsträgers beeinflussen, aber von ihm nicht direkt beherrschbar sind.

Die Aktionen bezeichnen eigene Handlungen und Handlungsalternativen. Die Ergebnisse stellen die Konsequenzen der Aktionen dar.

Eine wichtige Ergänzung zum vorherigen Modell stellt der Ergebnisnutzen dar. Er bezeichnet den Vorgang, der einzelnen Ergebnissen einen bestimmten Nutzen zuschreibt, um Alternativen in eine Rangordnung zu bringen und zu bewerten (Brauchlin & Heene, 1995, S. 36-41).

Zusammenfassend lässt sich im Kontext hinsichtlich individuellen Problemlösens konstatieren, dass ein Problem entsteht, wenn eine Person eine momentane Situation als unbefriedigend im Hinblick auf ihr Ziel betrachtet. Für den

anschließenden Problemlösungsprozess zur Minderung der SOLL-IST-Diskrepanz, stehen unterschiedliche Informationsverarbeitungsmechanismen und -methoden zur Verfügung. Individuelles Problemlösen ist also gekennzeichnet von der Phase der Problemrepräsentation und der Problemlösung, die die Bewertung des subjektiven Ergebnisnutzens beinhaltet.

Vor dem Hintergrund der Erweiterung auf Gruppenproblemlösungsprozesse ist anzunehmen, dass eine SOLL-IST-Diskrepanz einen Problemlösungsprozess auslöst. Übertragen auf die Feedbackphase II der Untersuchung entspricht dies kritischen Bewertungen im Ergebnisbericht der Mitarbeiterbefragung. Jedem Gruppenmitglied stehen unterschiedliche Informationsverarbeitungsmechanismen und -methoden zur Verfügung. Um eine angemessene Gruppenlösung zu erzielen, sollten Leistungen einzelner Mitglieder aufeinander abgestimmt und emotionale Faktoren berücksichtigt werden. Daraus sollte eine Gruppenlösung resultieren, deren Nutzen von allen gesehen wird. Die Detailabläufe des Prozesses sollen die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

3.3.3 Kollektives Problemlösen

„Was alle angeht, können nur alle lösen. Jeder Versuch eines Einzelnen für sich das zu lösen, was alle angeht, muss scheitern.“

Dürrenmatt, Die Physiker

Im Sinne der Beteiligung von Mitarbeitern am Veränderungsprozess sowie der Förderung des Deutero- Learnings, steht hinsichtlich Mitarbeiterbefragungen die Erarbeitung gemeinsamer Lösungen in allen organisationalen Gruppen im Vordergrund. Dabei können weder einzelne engagierte Mitarbeiter, noch die Führungskraft allein die Lösung für die Gruppe/Team „vorschreiben“, weil es „alle angeht“, können es nur „alle [gemeinsam] lösen“.

Für Lern- bzw. Problemlöseprozesse in Gruppen gibt es zwei mögliche Vorgehensweisen: *Sachlich-zweckrationale* Vorgehensweisen gründen auf der Tatsache, dass mehrere Personen unter gewissen Bedingungen zu Problemlösungen gelangen, die denjenigen eines einzelnen Individuums überlegen sind. Das Einbeziehen mehrerer Beteiligter in den Entscheidungsprozess, beruht unter *sozial-wertrationalen* Gesichtspunkten nicht auf der sachlichen Schwierigkeit der Materie, sondern auf dem Wunsch, einer Vielzahl von Personen die Möglichkeit zu gewähren, sich am Entscheidungsprozess zu beteiligen (vgl. Meyer zur Heyde, 1976, S.1-10).

In der Phase des Feedbacks II spielen sozial-wertrationale Gesichtspunkte eine entscheidende Rolle. Weder die Führungskraft, noch einzelne Mitarbeiter sollen die

Probleme oder Defizite, die der Ergebnisbericht aufweist unabhängig lösen. Die Beteiligung aller ist ausdrücklich gewünscht und äußere Form bietet der Dialog innerhalb aller Gruppen auf allen Hierarchieebenen.

Gruppen sind im Vergleich zu Individuen zugleich Informationsverarbeitungssysteme und soziale Verhaltenssysteme. Aus diesem Grund müssen bei der Darstellung eines Gruppenproblemlösungskonzeptes *entscheidungs-* und *verhaltensorientierte* Komponenten berücksichtigt werden (vgl. Meyer zur Heyde, 1976, S.1-10, 308, 309). Während die *entscheidungsorientierten* Komponenten in der Hauptsache die informationsverarbeitenden Schritte umfassen, beziehen sich *verhaltensorientierten* Komponenten auf das Zusammenspiel der Gruppe.

Bevor ein Arbeitsmodell entwickelt wird, sollen nach Meyer zur Heyde (1976) die wichtigsten *verhaltensorientierten Einflussfaktoren* zusammengefasst werden.

Gruppenzusammensetzung und Führung:

Ein wesentliches Merkmal, das bei Problemlösungsprozessen in organisationalen Gruppen wesentlich ist, ist die jeweilige Zusammensetzung der Gruppe.

In der Forschungsliteratur (vgl. z.B. Brehm & Kassin, 1993, S. 404, Schultz-Gambard & Bungard, 1997, S. 121), werden vier bis sechs Gruppenteilnehmer als optimaler Durchschnitt angesehen. Sind es mehr, gilt das „Gesetz“ der abnehmenden Diskussionsbeiträge. Daher sollte eine Gruppe nicht mehr als 20 Teilnehmer zählen. Während normalerweise Kleingruppen aus gleichberechtigten Teilnehmern besteht, sind organisationale Gruppen, bzw. Einheiten durch die hierarchische Beziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern mit asymmetrischer Machtverteilung ausgestattet. Dies kann dazu führen, dass der Vorgesetzte Mitarbeiter überstimmt oder steuert. Zudem besteht das Risiko, dass sich Mitarbeiter aus Angst vor möglichen Konsequenzen kaum am Problemlösungsprozess beteiligen. Der Faktor Führung ist im Kontext Organisationalen Lernens und bei Survey-Feedback-Prozessen von Ausschlag gebender Bedeutung.

Im Normalfall ist jedoch der Handlungsspielraum eines Vorgesetzten begrenzt: Mitarbeiter können die Leistungsbereitschaft reduzieren oder wenig Kooperation zeigen. Oftmals verfügen sie über einen Wissensvorsprung auf dem eigenen Fachgebiet, auf den der Vorgesetzte angewiesen ist: auf diese Weise beeinflussen Mitarbeiter Vorgesetzte. In der Praxis zeigt sich, dass in den meisten Fällen eine kooperative Zusammenarbeit angestrebt wird (Brauchlin & Heene, 1995, S.81-102).

Die Phase des Feedbacks II hebt sich allerdings von der normalen Zusammenarbeit ab. Hier ist der Vorgesetzte besonders gefordert, denn das potentielle Konfliktpotential liegt höher als im Alltag. Einerseits erhält der Vorgesetzte eine

Beurteilung/ ein Fremdbild, das abweichend von dem Selbstbild ausfallen kann, andererseits muss er die Gruppe zu einer gemeinsamen Problemlösung führen und Konflikte innerhalb der Gruppe in einen Konsens überführen. Dementsprechend ist die Unterstützung und Kooperation der Mitarbeiter absolut notwendig. Die Führung(squalitäten) des Vorgesetzten sind demnach ebenso wesentlich wie die Güte der Führungsbeurteilung und die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe.

Kommunikation und Gruppeneffizienz:

In Anlehnung an das individuelle Problemlösen soll der Problemlöseprozess nun in zwei Phasen unterteilt werden: Analyse und Synthesephase.

Die Analysephase umfasst die Ideengenerierung, die Identifikation verschiedener Teilaspekte des Problems sowie die Definition des Problems. Außerdem erfolgt in dieser Phase die Grobplanung von Lösungsalternativen und das Ausarbeiten individueller Teillösungen.

Die Synthesephase umfasst die Integration der Teillösungen der Gruppenmitglieder. Um in der Analysephase erfolgreich sein zu können, muss eine enge Kooperation zwischen den Gruppenmitgliedern gegeben sowie eine ungehinderte Partizipation am Gruppengeschehen möglich sein. Dies wird wesentlich durch eine Gruppenkultur ermöglicht, die offene Informationsbeziehungen pflegt und fördert. Diese kann beispielsweise durch divergierende Ausgangsinformationen, affektive Spannungen oder implizite Normen erheblich beeinträchtigt werden. Nach Meyer zur Heyde (1976, S.99) ist es daher hilfreich, den Informationsaustausch weitgehend organisatorisch zu regeln und zu steuern.

In der Synthesephase beeinflusst nach Mulder (1960, S.2) vor allem eine zentralisierte Entscheidungsstruktur die Gruppeneffizienz positiv.

In den Gruppen einer Organisation ist dieser Aspekt durch die Anwesenheit des Vorgesetzten automatisch gegeben. Im Normalfall wird er die Lösungen sammeln, eine Priorisierung anstreben und so versuchen, alle Mitarbeiter zu einer gemeinsamen Lösung zu führen. Für den Fall, dass der Vorgesetzte diese Rolle nicht übernimmt, ist denkbar, dass die Gruppe zu keiner Gesamtlösung gelangt, da voraussichtlich keiner der Mitarbeiter diese Rolle ohne Wissen des Vorgesetzten übernehmen wird, außer er wurde zuvor instruiert und mit entsprechenden Informationen ausgestattet (vgl. Gilchrist, Shaw & Walker, 1954, S. 555).

Eine wichtige Rolle spielen demnach Kommunikation im Sinne offener Informationsbeziehungen und eine informationsförderliche Gruppenkultur. Die Führung ist vor allem im Hinblick auf die Steuerung der Gruppe bei der gemeinsamen Lösungsfindung, im Sinne der Gruppeneffizienz von Bedeutung.

Meyer zur Heyde fand Interdependenzen zwischen der Gruppeneffizienz sowie den Faktoren Führung und Kommunikation. Da sich die Gruppeneffizienz bei Problemlöseprozessen auf die Effizienz des Feedbacks II und anschließend auf den gesamten Survey-Feedback-Prozess auswirkt, sollen diese Abhängigkeiten kurz skizziert werden.

Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass die Effizienz einer Gruppe als Ganzes höher ist als die Summe ihrer Mitglieder (assembly effect bonus bzw. Synergieeffekt). Dies ist eine Konsequenz aus der Tatsache, dass durch die Gruppenformation die Produktivität bzw. Leistungswirksamkeit der einzelnen Individuen im Problemlösungsprozess verändert wird (vgl. Kieser, 1973, S.66-78).

Gleichermaßen lässt sich die Gruppeneffizienz maßgeblich schmälern, wenn die Gruppenzusammenarbeit aufgrund von Konflikten gestört ist.

In konfliktären Gruppen besteht eine Tendenz zur Vernachlässigung einer sachbezogenen, wechselseitigen Kommunikation, da sich die Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder mehr an der Austragung des Konfliktes als an der Erfüllung der Gruppenaufgabe orientieren. Dadurch sind Produktivität und Effizienz stark gefährdet. Dennoch ist eine gewisse Heterogenität in Gruppen bezüglich Meinungen, Überzeugungen und Informationsrepertoire profitabel. (Vgl. Kieser, 1973, S. 78-81)

Der Gestaltung eines erfolgreichen Kommunikationsprozesses sollte demnach, ebenfalls im Hinblick auf die Effizienz, ein besonderes Augenmerk zukommen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass verbal überlieferte Inhalte häufig missverstanden werden. Dies ist zum Teil auf den Mangel an Bereitschaft, zur offenen Kommunikation zurückzuführen oder auf die Absicht, den eigenen Wissensvorsprung zu schützen sowie der Befürchtung, sich bloßzustellen.

Problemlösungsversuche, die sich durch eine offene, kooperative Orientierung, ähnliche Positionen und eine hohe soziale Kompetenz der Gesprächspartner auszeichnen, sind besonders Erfolg versprechend (Brauchlin & Heene, 1995, S.90).

Kommunikation und die damit einhergehende Führung stellen die wesentlichen Einflussfaktoren für die Effizienz von Gruppenprozessen dar.

Vor dem Hintergrund der geschilderten verhaltensorientierten Merkmale, die bei Problemlösungsprozessen in Gruppen wesentlich sind, soll der Prozess des Problemlösens, der bisher unter Analyse und Synthesephase subsumiert wurde, schrittweise dargestellt und die Einflussfaktoren vergleichend analysiert werden.

3.3.4 Modell für Lern- bzw. Problemlöseprozesse in Teams

Neben verhaltensorientierten Einflussfaktoren auf einen effizienten Gruppenproblemlöseprozess wie Führung, Gruppenzusammensetzung, Gruppenkultur, Zusammenarbeit, Kommunikation und Information, sind ebenso die entscheidungsorientierten Einflussfaktoren relevant, die bereits im Rahmen individuellen Problemlösens diskutiert wurden. Dabei wirken die menschliche Informationsverarbeitung, die Problemart und die jeweiligen Problemlösungsmethoden beeinflussend.

Abbildung 3.7 stellt den Problemlösungsprozess in Gruppen, sowie wichtigsten Einflussfaktoren dar (nach Meyer zur Heyde, 1976).

Heuristik definiert den Gesamtablauf des Problemlöseprozesses, wobei Strategien und Methoden die Teilabläufe innerhalb der Heuristik darstellen (vgl. Sell, 1989, S. 68, 69).

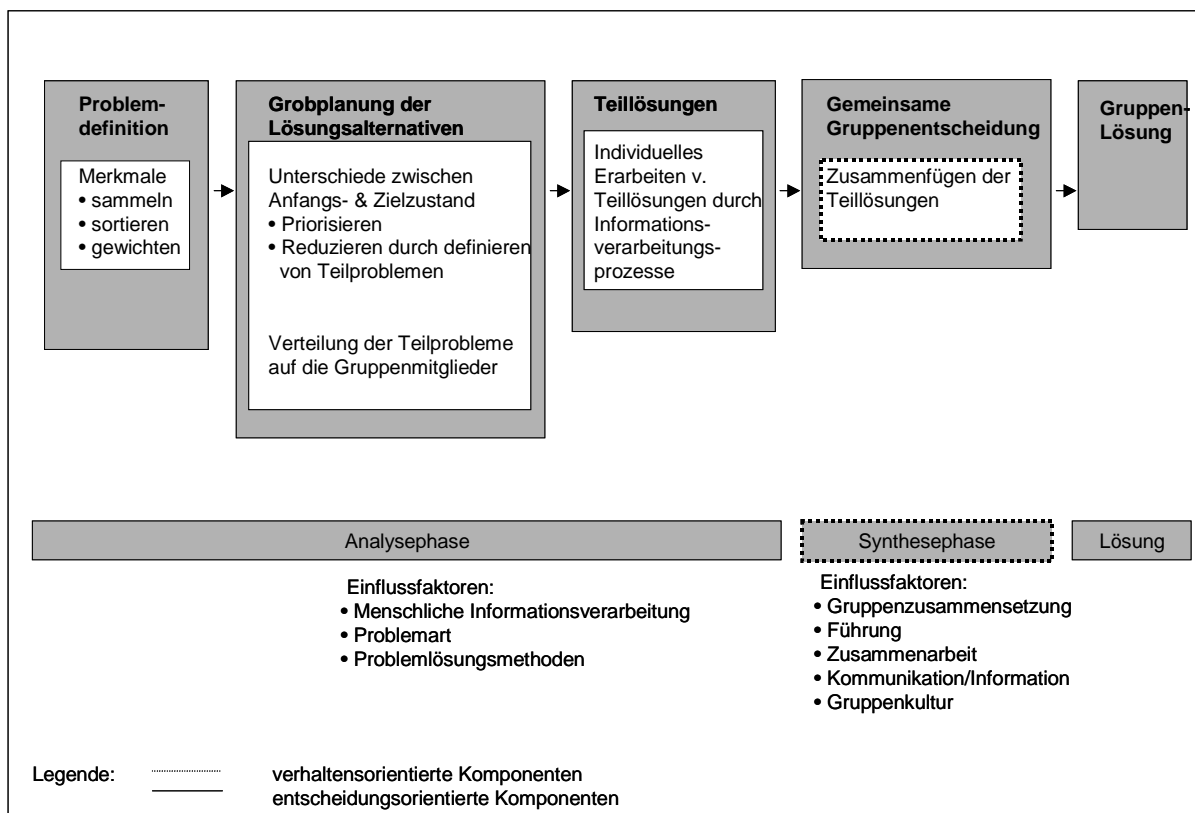


Abbildung 3.7: Heuristische Gruppenproblemlösungsprozesse (nach Meyer zur Heyde, 1976)

In der Analysephase zu Beginn eines Problemlösungsprozesses müssen die Bezugsgrößen zur Vorgehensweise präzisiert werden. Dazu muss das Problem sowie Merkmale von Ausgangs- und Endzustand identifiziert werden. Der (vorläufigen) *Problemdefinition* folgt im Anschluss eine *Grobplanung der*

Lösungsalternativen. Diese berücksichtigt eine Beschreibung des momentanen, unbefriedigenden sowie die des zukünftigen Zustandes, der als befriedigend bewertet wird. Die Ausgangsinformationen werden zusätzlich um jene Informationen erweitert, die eine Diskussion hervorbringt; individuelle Informationsstrukturen werden also zu Gruppeninformationsstrukturen transformiert. Die wesentliche Voraussetzung sind wechselseitige, gleichberechtigte Kommunikationskanäle innerhalb der Gruppe. Auf diese Weise werden Teilprobleme identifiziert und auf die Gruppenmitglieder verteilt, die jeweils *Teillösungen* des gesamten Problemlösungsprozesses erarbeiten.

Im Rahmen einer *gemeinsamen Gruppenlösung* in der Synthesephase ist es notwendig, individuelle Lösungshypothesen an die übrigen Gruppenmitgliedern zu vermitteln. Diese wiederum müssen die Lösungshypothese in die eigene Problemlösung aufnehmen oder zurückweisen: Dadurch erfolgt eine gemeinsame Nutzenbewertung.

Letztlich müssen die einzelnen Lösungen in der Gruppe koordiniert werden (vgl. auch Regnet, 1997, S.51-57). Dazu zählen über die Regelung und Abstimmung der Informationen und Entscheidungen hinaus, die Regelung und Lösung auftretender Konflikte unter den Gruppenmitgliedern (vgl. auch Brehm & Kassin, 1993, S. 531). Diese Koordinationsfunktion übernimmt bei Survey-Feedback-Prozessen in aller Regel der Vorgesetzte bzw. der Moderator (vgl. auch Berkel, 1997, S.378).

Konflikte in der Problemlösegruppe sind unvermeidlich. Ein Konflikt liegt dann vor, wenn zwei oder mehr Entscheidungsträger bzw. Problemlöser nicht gleichzeitig die in ihrem Sinne optimalen oder befriedigenden Alternativen realisieren konnten. Prinzipiell sind Konflikte zu jeder Zeit des Gruppenproblemlösungsprozesses denkbar, werden jedoch an dieser Stelle exemplarisch behandelt, da sie in diesem fortgeschrittenen Prozessstadium aufgrund höchster Problemnähe brisant sind. Bei einer kompetenten Handhabung der Konflikte durch die Führung lassen sich Verbesserungen der Problemlösung erzielen. (Meyer zur Heyde, 1976, S.183-308)

Im Sinne einer entscheidungsorientierten Perspektive sind Einflussfaktoren auf den Problemlösungsprozess zu nennen, die sich auf die Informationsverarbeitung beziehen. Diese sind für Individuen und Gruppen gleichermaßen gültig. Sie seien hier der Vollständigkeit halber genannt, da sie Bestandteil eines jeden Problemlöseprozesses sind.

Einflussfaktoren im Sinne entscheidungsorientierter Komponenten, sind vor allem der menschliche Problemlöser als Informationsverarbeitungssystem, das zu lösende Problem, der Aufgabenrahmen und geeignete Problemlösungsmethoden.

Als *Einflussfaktoren aus verhaltensorientierter Sicht* ist von Meyer zur Heyde (1976, S.183-308) das Verhalten der Gruppenmitglieder, das sich während der wechselseitigen Interaktion zeigt, analysiert worden. In diesem Zusammenhang sind unabhängige Variablen wie vor allem die Zusammensetzung der Gruppe berücksichtigt worden sowie abhängige Variablen des Gruppenverhaltens wie die Kommunikation, Führung, Gruppeneffizienz und deren Interdependenzen.

Die Kommunikation spielt eine wesentliche Rolle in Bezug auf die Zusammenarbeit der Gruppen. Daher sollten Kommunikationsschwierigkeiten in der Gruppe durch gleiche qualitative sowie quantitative Informationsverteilung an alle Mitglieder zu Beginn des Prozesses minimiert werden. Sorgt der Vorgesetzte für eine kommunikations-unterstützende Kultur, kann eine gute Zusammenarbeit gefördert werden.

3.3.5 Organisationale Lernprozesse beim Feedback II

Bevor die Zusammenhänge von Problemlöseprozessen mit Organisationalem Lernen und Survey-Feedback-Prozessen dargestellt werden, gilt es, die Problemlösungsprozesse in den allgemeinen Lernzusammenhang einzugliedern. In diesem Rahmen erfolgt keine umfassende Darstellung der unterschiedlichen Lernformen, die in der Literatur an unterschiedlichen Stellen nachweisbar sind. (Vgl. z.B. Edelman, 1996, Fortmüller, 1991, Seel, 2000)

Zusammenhang von Lern- und Problemlösungsprozessen:

In der Lernpsychologie werden im Allgemeinen vier grundlegende Lernformen unterschieden: Reiz-Reaktions-Lernen, instrumentelles Lernen, Begriffsbildung und Wissenserwerb sowie Handeln und Problemlösen.

Das *Reiz-Reaktionslernen* stellt die Weiterentwicklung des Ansatzes der klassischen Konditionierung von Pawlow dar. Auf einen Reiz folgt eine Reaktion, die angeboren oder gelernt sein kann. Beim *instrumentellen Lernen* wird das Verhalten als Instrument oder Mittel verstanden. Die Konsequenzen, die aus dem Verhalten resultierend, entscheiden über sein zukünftiges Auftreten. Bei dieser Form des Lernens spielen über die Aspekte Verhalten und Konsequenz hinaus, auch Motivation und Situation eine wichtige Rolle. Lernen meint gleichfalls die *Begriffsbildung und Wissenserwerb*. Dieser Ansatz zeigt die Ausbildung kognitiver Strukturen, die eine effiziente Bewältigung von Aufgaben und Problemen anhand mentaler Modelle ermöglichen. (Vgl. Edelman, 1996, S.57-280)

Während verhaltenstheoretische Auffassungen eine weitgehende Außensteuerung durch Reize annehmen, gehen *Handlungstheorien* schwerpunktmäßig von einer

Innensteuerung durch die Person aus. Der Mensch wird als Subjekt gesehen, das Handlungen zur Erreichung von Zielen willentlich einsetzt. Dabei bestehen Handlungsalternativen. Der Handelnde entwickelt ein flexibles Handlungskonzept, das eine Antizipation der späteren Handlungen darstellt. Beim Lernen von Handeln, werden neben konkreten einzelnen Handlungskonzepten auch Handlungsschemata für eine ganze Kategorie von Handlungen erworben.

Problemlösen ist ein Sonderfall des planvollen Handelns. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass das Ziel aufgrund eines Hindernisses auf direktem Wege nicht erreichbar ist. Problemlöseverfahren (Heuristiken) sind Möglichkeiten, diese Barriere zu umgehen. Der weitaus größte Teil unseres Handelns wird jedoch über die Wissensstruktur gesteuert. In dem Moment, wo Wissen nicht mehr ausreicht, erfolgt die Anwendung von Problemlöseverfahren, das heißt, die Inhalte der heuristischen Struktur treten zutage. (Edelmann, 1996, S. 281)

Das Verständnis von Lernen betont demnach die Erfahrungsbildung als wesentliches Merkmal. Lernen ist nicht auf bewusste, sprachliche Prozesse oder pädagogische Situationen reduziert. Lernen im Alltag weist oftmals eine nur zum Teil bewusste Informationsverarbeitung auf und ist geprägt von anwendungsbezogenen und Transfer fördernden Komponenten. Vor diesem Hintergrund gewinnt relativ selbstgesteuertes, kooperatives, problemlösendes Lernen an Bedeutung. Dies bezieht sich auf Individuen wie Gruppen oder sogar auf Unternehmen.

Im folgenden sollen daher die zentralen Gedanken der vorangehenden Kapitel zusammengeführt werden, um aufzuzeigen, wie sich Unternehmen, ausgehend von einem Survey-Feedback-Prozess die Möglichkeit eröffnen können, einen Organisationalen Lernprozess anzuschließen und wie Problemlöseprozesse in diesen übergreifenden Zusammenhang eingegliedert werden können.

Problemlösen im Rahmen Organisationalen Lernens:

Problemlösen ist gleichfalls in der Feedback II-Phase der Mitarbeiterbefragungen bedeutsam als auch im Ansatz zum produktiven Organisationalen Lernen nach Argyris und Schön (1978, 1999) verankert. Die Autoren diskutieren es unter dem Stichwort der „Überraschung“. Im Rahmen organisationaler Vorgänge wird ihr besondere Bedeutung eingeräumt. Mit Überraschung ist die Diskrepanz zwischen Erwartung und Ergebnis gemeint, die sie für den Prozess als unabdingbar bewerten und durch den Menschen neu handeln oder lernen lernen können.

Im Falle einer solchen Inkongruenz zwischen Erwartung und Ergebnis erfolgt nach Treichler (1994, S.130) ein Problemlösungsprozess, der sich auf Individuen aber auch auf Gruppen beziehen kann. Erkennt beispielsweise das Unternehmen, dass

Inkongruenzen nicht durch veränderte Handlungsstrategien behoben werden können, sondern Normen, Werthaltungen und das gemeinsame Wissen (Theories-in-use) geändert werden müssen, so ist die gesamte Organisation betroffen. Lernen kann dabei innerhalb bestehender Wertesysteme und Handlungsrahmen (Single-loop-learning) erfolgen, Veränderungen von Werten und Rahmenbedingungen (Double-loop-learning) vor allem von den Lernformen (Deutero-learning, vgl. Kapitel 3.3.1).

Der Problemlöseprozess lässt sich damit direkt im Organisationalen Lernprozess verankern (vgl. Abbildung 3.8).

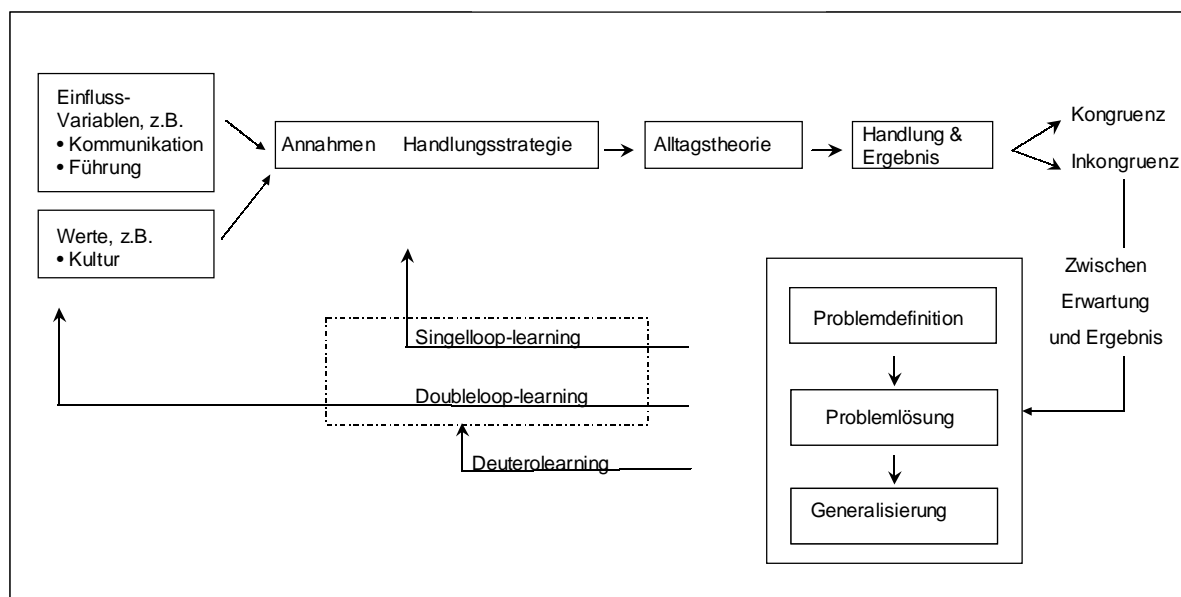


Abbildung 3.8: Organisationales Lernen und Problemlösen (nach Argyris & Schön, 1978, S. 19-29 und Treichler, 1994, S. 130)

Problemlösen ist ein erster Schritt in der aktiven Form des Lernens, wenn es Information über die eigene Problemlösetätigkeit speichert (generalisiert) und anschließende Probleme mit Hilfe der daraus resultierenden Informationen lösen kann (vgl. Neber, 1987, S. 70, Simon, 1983).

Problemlösen ist dabei abhängig von übergeordneten Einflüssen wie ein entsprechender kultureller Rahmen oder der Unternehmenslage zu betrachten. Diese führen möglicherweise dazu, dass Lernprozesse entweder verhindert werden und damit systematisch höhere Lernprozesse unmöglich sind oder dazu dienen, Wissen zu speichern und Lernprozesse zu fördern. (Vgl. Kim, 1993, S. 43)

Vor dem Hintergrund, dass Survey-Feedback-Ansätze zur Förderung Organisationalen Lernens eingesetzt werden, soll im nächsten Schritt der

Differenzierung der Problemlöseprozess in das Modell zu Survey-Feedback-Prozessen integriert werden.

Eingliederung des Problemlösens in den Survey-Feedback-Prozess:

Übertragen auf den Survey-Feedback-Prozess ist die Überraschung des Organisationalen Lernens als Diskrepanz zwischen Annahme und Ergebnis in der Feedbackphase (I und) II anzusiedeln (vgl. Abbildung 3.9).

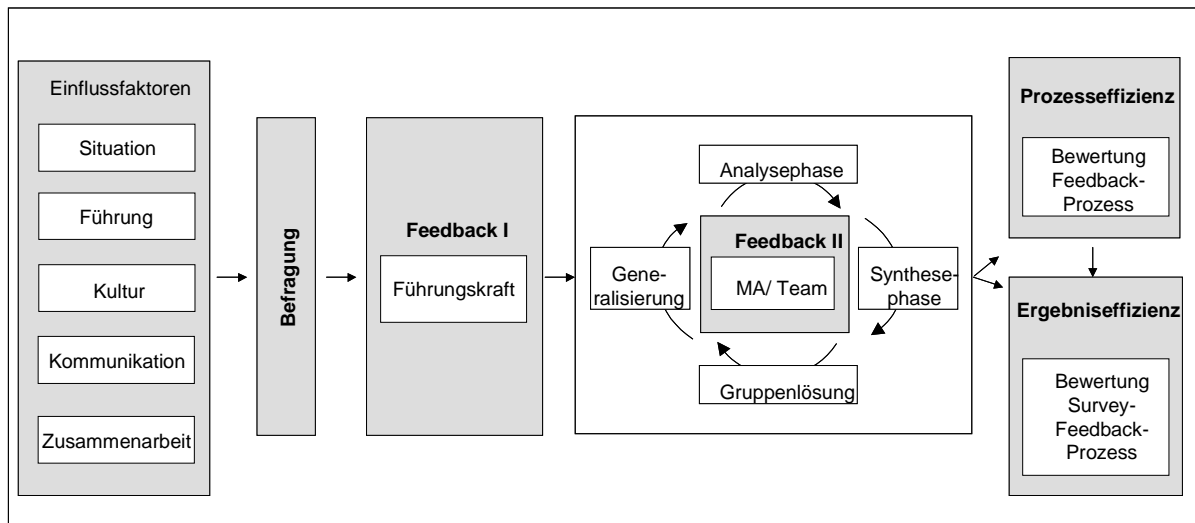


Abbildung 3.9: Problemlösen im Rahmen des Survey-Feedback-Prozesses

Im Feedback I wird das Selbstbild des Vorgesetzten mit einem Fremdbild konfrontiert, das aus der Befragung resultiert. Es liegt im folgenden in der Verantwortung des Vorgesetzten, individuelle Problemlöseprozesse anzustoßen. Dies ist die Voraussetzung, um im Feedback II über gruppenbezogene Problemlöseprozesse, zur Verbesserung der Situation Maßnahmen abzuleiten. Für die vorliegende Untersuchung sind Gruppenproblemlöseprozesse im Feedback II vorrangig von Interesse.

3.4 Zusammenfassung

Die Literaturanalyse des Themas Survey-Feedback-Prozesse im Rahmen von Organisationalem Lernen mit dem Schwerpunkt Gruppenproblemlösungsprozesse während des Feedbacks II ergab für jeden theoretischen Schwerpunkt spezifische *Einflussfaktoren*:

Einflussfaktoren auf Survey-Feedback-Prozesse sind abgeleitet nach Jöns (2000 Kommunikation, Führung (Führungsverhalten und Führungsbeurteilung), (Gruppen-)

Kultur, (Arbeits-, und Gesamt-)Situation, und Interaktion bzw. Zusammenarbeit zwischen dem Vorgesetzten und den Mitarbeitern (vgl. Kapitel 3.2.2 und 3.2.3).

Einflussfaktoren für Gruppenproblemlöseprozesse sind nach Meyer zur Heyde (vgl. Kapitel 3.3.4) Führung (Führungsverhalten und Führungsbeurteilung), Zusammenarbeit, Kommunikation oder Information sowie eine Gruppenkultur und Teamzusammensetzung. Für die Gruppeneffizienz sind Kommunikation und Führung zentral.

In Hinblick auf ein adäquates Gesamt-Arbeitsmodell hat die profunde Literaturrecherche zu den Themen Organisationalem Lernen, Survey-Feedback-Prozessen und Problemlösungsprozessen in Gruppen ergeben, dass sich die folgenden Faktoren mit Einfluss auf Organisationales Lernen in Teams ableiten lassen:

- Situation (Arbeitssituation)
- Führung
- Kultur
- Kommunikation/Information
- Zusammenarbeit

Der Einflussfaktor der Gruppenzusammensetzung wird unter „Zusammenarbeit“ subsummiert und der Faktor Kommunikation impliziert gleichfalls Information.

Das Veränderungsprozess-Controlling sowie Mitarbeiterbeteiligung (vgl. Kapitel 2.2.5) sind nicht als unabhängige Einflussgrößen anzusehen, sondern den Effizienzkriterien (Prozesseffizienz) von Survey-Feedback-Prozessen zuzurechnen (vgl. Kapitel 3.2.2).

4 Fazit und Modellentwicklung

In den Kapiteln 2 und 0 wurde dargestellt, dass sich heutige Unternehmen den Herausforderungen ständiger Veränderung zielführend mit problemorientiertem Organisationalem Lernen stellen können. Organisationales Lernen kann dabei zielführend mit Hilfe von Lerninstrumenten wie Mitarbeiterbefragungen im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen umgesetzt und evaluiert werden. Fortlaufende Survey-Feedback-Prozesse ermöglichen Unternehmen festzustellen, ob und wie gut Organisationales Lernen stattfindet und wie es sich verbessern lässt.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, Einflussfaktoren zu erarbeiten, die problemorientiertes Organisationales Lernen zielführend unterstützen bzw. optimieren helfen.

Dieser Gedanke ist nicht neu, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Eine lernende Organisation ist ein „Ort, an dem Mitarbeiter [in Teams] lernen“. Der Lernprozess und „das Lernklima wird von Unternehmenskultur, Arbeitsorganisation und anderen Faktoren positiv oder negativ beeinflusst. Angestrebt wird selbstverständlich ein Umfeld, welches Lernen herausfordert und fördert“ (Rudolph, 1997, S. 202).

Es liegen allerdings bis heute keine repräsentativen Untersuchungen vor, die systematisch mögliche Einflussfaktoren auf Richtung und Höhe des Einflusses überprüfen. In dem vorliegenden Kapitel werden daher globale Rahmenbedingungen (die Unternehmenslage bzw. Gesamtsituation) und direkte Einflussfaktoren, die bereits systematisch aus der Literatur abgeleitet wurden, zusammengetragen und hinsichtlich eines theoretischen Arbeitsmodells analysiert.

4.1 Zusammenfassung der Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen

In diesem Kapitel werden die schon genannten globalen und direkten Einflussfaktoren nochmals zusammengefasst.

Da - auf Grund des defizitären Forschungsstandes - nicht auszuschließen ist, dass zu den bereits in der Literatur vorhandenen Faktoren weitere Einflüsse wirksam sein könnten, sollen diese zusätzlich möglichen Einflussfaktoren diskutiert werden. Diese werden im folgenden „Zusatzfaktoren“ genannt und aus der Motivations- und Arbeitszufriedenheitsforschung sowie aus den Erfahrungen der Unternehmenspraxis abgeleitet. Dazu gehören zum einen von der Autorin moderierte Workshops, sowie die zusammengetragenen Erfahrungen des Projektteams, das ebenfalls Hypothesen über Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen und Mitarbeiterzufriedenheit formuliert.

Diese Zusatzfaktoren werden gemeinsam mit den Standardfaktoren in einem theoretischen Arbeitsmodell abgebildet, das überprüft, ob die „Standard-“ und „Zusatzfaktoren“ problemorientiertes Organisationales Lernen beeinflussen und, wenn ja, ob und wie sich der Einfluss in Abhängigkeit der Unternehmenslage verändert.

4.1.1 Globaler Einflussfaktor: Die wirtschaftliche Unternehmenslage

„Um effizient zu sein, müssen Organisationen ihre Strukturen an ihre jeweilige Situation anpassen“ (Kieser, 1995, S.156). Die „jeweilige Situation“ wird in der vorliegenden Arbeit als wirtschaftliche Situation des Unternehmens definiert und in „positiv“ und „kritisch“ unterteilt. Dabei wird die Einschätzung durch messbare Außenkriterien wie unter anderem Geschäftsberichte, Analysteneinschätzungen bestimmt. Als kritisch gilt die Situation dann, wenn die Zukunft des Unternehmens bedroht ist und als positiv, wenn das Unternehmen erfolgreiche Ergebnisse erzielt (vgl. Kapitel 3.1.4 und 3.1.5).

Es wird angenommen, so die Situation des Unternehmens als „kritisch“ einzustufen ist, dass eher von statischen Umwelten im Sinne Burns und Stalkers (1961) ausgegangen werden kann. Folglich wären deutliche Hierarchien, formale Regelungen, zentrale Entscheidungen und hierarchische Autorität bedeutsam für die Effizienz der Organisation. Ist die wirtschaftlich Lage „positiv“ und damit stabil, können dynamische Umwelten im Sinne Burns und Stalkers (1961) dominieren. Für die Effizienz der Organisation sind dann wenig Hierarchieebenen, ein geringes Maß an formalen Regelungen, dezentrale Entscheidungen und fachliche Autorität relevant.

4.1.2 Standard-Einflussfaktoren

Im Kapitel 3.4 wurden in der Literatur bereits hergeleitete Einflussfaktoren auf problemorientiertes Organisationales Lernen zusammengefasst. Diese Einflussfaktoren werden im folgenden „Standardfaktoren“ genannt.

- Situation (Arbeitssituation)
- Führung
- Kultur
- Kommunikation/Information
- Zusammenarbeit

Die genannten Faktoren umfassen die im folgenden angeführten Themenbereiche und Ausprägungen:

Situation

Die Situation im Sinne der Arbeitssituation beeinflusst Organisationales Lernen. Dazu gehört das persönliche Arbeitsumfeld und die unternehmensweit gesicherten Möglichkeiten bzw. Bedingungen, die eigene Arbeit auszuführen. Regelungen wie Schnittstellen zu anderen Kollegen und Abteilungen und damit die Kommunikation oder Information stehen in engem Zusammenhang (vgl. Kapitel 3.2.2).

Führung

Die Hauptaufgabe der Führung besteht vor dem Hintergrund Organisationalen Lernens darin, eine Lernkultur zu etablieren. Führungsverhalten und Zusammenarbeit innerhalb des Teams beeinflussen das Verhalten während des Feedbackprozesses (Feedback II). Dies impliziert vor allem eine entsprechende Führungskultur, die den Umgang mit Fehlern und Kritik ebenso berücksichtigt wie gegenseitiges Vertrauen.

Die Führung meint ebenso die Führungsbeurteilung. Es konnte aufgezeigt werden, dass Führungskräfte mit guter Aufwärtsbeurteilung oft schlechtere Werte bei der Beurteilung des Veränderungsprozesses erzielen, während Führungskräfte mit mittlerer bis schlechter Bewertung teilweise gute Werte erhalten (vgl. Jöns, 1999, S. 31, Leupold, 1983, Smither et al., 1995, S.1-34). Da das Ergebnis der Aufwärtsbeurteilung direkt an die Führungskräfte zurückgespiegelt wird (Feedback I) beeinflusst es gleich zu Beginn des Prozesses maßgeblich dessen Akzeptanz (vgl. Oberhoff, 1978).

Kultur

Für Organisationales Lernen ist die Team- aber auch die Unternehmenskultur von großer Bedeutung. Mit Hilfe der Unternehmenskultur werden individuelle und kollektive Lernergebnisse dauerhaft gespeichert. Voraussetzung dafür ist eine Teamkultur, die wiederum eine Feedback- und Lernkultur beinhaltet, die Organisationales Lernen fördert. In engem Zusammenhang steht die Führung (vgl. Kapitel 3.1.3).

Kommunikation/ Information

Information und Kommunikation ist eine zentrale Voraussetzung kollektiver Lernprozesse, da individuelle Erfahrungen und Wissen durch Kommunikation bzw.

Feedback für die Gruppe zugänglich werden. Je besser die kommunikativen Prozesse, desto höher ist die kollektive Lernfähigkeit (vgl. Kapitel 3.1.3). Kommunikation ist eng verknüpft mit dem Einflussfaktor Kultur.

Zusammenarbeit:

Die Notwendigkeit von Zusammenarbeit im Sinne einer hierarchie übergreifenden Zusammenhalts ist in der Literatur vielfach angemerkt:

„Zum Leben eines Gemeinwesens [...] gehören gewisse Grundlagen des Zusammenhalts [...], vielleicht gar eine Solidarität, die zumindest in Krisensituationen bewusst – und mobilisiert – werden kann“

Christian Meier, Athen – ein Neubeginn der Weltgeschichte, Berlin 1993, S. 383

Nun muss die Maßnahmenableitung nach der Mitarbeiterbefragungen keine Krisensituation darstellen, sie ist aber zumindest eine besondere Gegebenheit, die eine Zusammenarbeit innerhalb des Teams erfordert, um eine konstruktive Erarbeitung von Maßnahmen bzw. Problemlösungen zu ermöglichen (vgl. Kapitel 3.2.2, 3.2.3, 3.3.4 und 3.4).

In diesem Fall kann die Zusammenarbeit zwischen dem Vorgesetzten und Mitarbeitern „eine enge Zusammenarbeit zwischen Individuen [...] forcieren, [und] damit die gegenseitige Lernbereitschaft [fördern]“ (Scheurer und Zahn, 1998, S. 176). Dabei ist der hierarchie übergreifende Aspekt der Zusammenarbeit einerseits für eine konstruktive Problemlösung notwendig, andererseits muss „das in den Gruppen erworbene lokale Wissen [...] aufgegriffen und für die Gesamtunternehmung nutzbar gemacht werden“ (Scheurer und Zahn, 1998, S. 176). Dies kann ausschließlich durch den Vorgesetzten erfolgen, der Wissen weitergeben kann, das er von Mitarbeitern erhalten hat. Daher sollte die Zusammenarbeit zwischen dem Vorgesetzten und Mitarbeitern *und umgekehrt* funktionieren. Die notwendigen Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit sind, dass der Vorgesetzte die Mitarbeiter einbezieht und dass er „die Erreichung von Commitment bei den Mitarbeitern als eine der zentralen Voraussetzungen für eine angemessene Umsetzung“ benötigt. Commitment beschreibt in diesem Kontext, dass Mitarbeiter „nicht nur die für sie relevanten Ziele [...] akzeptieren, sondern auch, [...] die neuen Zielen unterliegenden Normen und Werte in ihre eigenen Handlungsrepertoires übernehmen“ (Reinhard, 1993, S.288). Wahren (1994, S.163) beschreibt zutreffend „Die Zusammenarbeit in Gruppen/Teams wird vom Handeln des Führenden, der spezifischen Situation der Gruppe gleichermaßen beeinflusst, wie vom Zusammenwirken aller Gruppenmitglieder im Führungsprozess.“

Während in der Literatur darauf hingewiesen wird, wie wichtig die Rolle des Vorgesetzten für die Maßnahmenableitung und das Feedback II ist (vgl. zum Beispiel Jöns, 1999, S. 33ff., Jöns, 2000), soll in der vorliegenden Arbeit diese einseitige Einflussrichtung erweitert werden.

Vorgesetzte wie Mitarbeiter beeinflussen den Lernprozess gleichermaßen. Signalisiert eine Partei fehlende Bereitschaft zu Commitment, ist das Engagement der anderen Partei, konstruktive Problemlösung zu erarbeiten und einen Lernprozess anzustoßen (vgl. Kapitel 2.3.3) wenig zielführend.

4.1.3 Zusatz-Einflussfaktoren

Wie zu Beginn dieses Kapitels (4.1) einleitend dargelegt, werden im Rahmen dieser Arbeit, zusätzlich zu den aus der Forschungsliteratur ableitbaren direkten Einflussfaktoren problemorientierten Organisationalen Lernens, zusätzliche Einflussfaktoren explorierend untersucht. Über vorliegende Quellen aus der betrieblichen Praxis hinaus, leiten sie sich aus ähnlichen Themenbereichen wie der Motivationsforschung ab.

Ein erfolgreiches Unternehmen sollte nach Rosenstiel (1999, S.188ff.) zwei Ziele anstreben: Leistung und Zufriedenheit der Betriebsangehörigen. Die Leistung sichert das weitere Bestehen der Organisation und je abgesicherter die Unternehmensposition, desto verstärkter sollte die Mitarbeiterzufriedenheit beachtet werden, um eine motivierende Arbeitssituation zu gewährleisten.

Als Gestaltungsmaßnahmen für motivierende Arbeitssituationen bezeichnet Rosenstiel die folgenden Kategorien:

1. Autonomie (Selbst-, Mitbestimmung, Entscheidungsfreiheit)
2. Komplexität und Lernchancen (Qualifizierungsangebote)
3. Variabilität und Aktivität (Reichhaltigkeit der Tätigkeit)
4. Kooperationserfordernisse und soziale Unterstützung
5. Kommunikationsmöglichkeiten
6. Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit (Transparenz)

In motivierenden Arbeitssituationen wird ferner die Bereitschaft zu Lernen als hoch eingestuft, da „Ziele ständig neu entworfen, Anspruchsniveaus erhöht werden und der sich entwickelnde Mensch nach ständig neuen Horizonten strebt“ (Rosenstiel, 1999, S. 178).

In der vorliegenden Untersuchung wird daher explorierend untersucht, ob diese „Motivations“- Faktoren, abgeleitet aus den genannten Kategorien Rosenstiels, gleichermaßen problemorientiertes Organisationales Lernen beeinflussen.

Von den sechs Kategorien wurden in Anlehnung an die „Gestaltungsmaßnahmen“ Rosenstiels (1999, S. 188, 189) sowie einen im Unternehmen eingesetzten Fragebogen zur Messung der Mitarbeiterzufriedenheit, Faktoren abgeleitet:

- Arbeitsabläufe und -information/Arbeitsorganisation (Kategorie 1)
- Unternehmensimage (Kategorie 6)
- Arbeitsbedingungen (Kategorie 3)
- Höhere Führungskräfte (Kategorie 4)
- Tätigkeit (Kategorie 3)
- Verbesserungsprozess im Team (Kategorie 1)
- Bezahlung (Kategorie 6)
- Veränderungsbereitschaft (Kategorie 2)

Anmerkung: Kategorie 5 wurden nicht abgedeckt, da Kommunikation bereits in den Standardfaktoren als Einflussfaktor auf Organisationales Lernen überprüft wird.

Für die genannten Faktoren wird ein positiver Zusammenhang zu problemorientiertem Organisationalem Lernen angenommen.

Die Zusatz-Einflussfaktoren wurden, wie bereits in Kapitel 4.1.3 dargestellt, zusätzlich durch praktische Erfahrung der Projektleitung sowie des Projektteams der Mitarbeiterbefragung im Unternehmen abgesichert.

Die praktischen Erfahrungen haben einen weiteren wesentlichen Faktor aufgezeigt: Das Feedback II wurde in dem Unternehmenbeispiel, das der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, teilweise in Form von Workshops moderiert. Im Rahmen des Workshops wurde deutlich, dass die Aufgeschlossenheit für eine konsequente Durchführung des Feedbacks II hauptabteilungsspezifisch sehr unterschiedlich ausfiel. In einigen Hauptabteilungen wurde die Durchführung des Feedbacks II mit anschließendem Controllingprozess von höheren Führungskräften angeordnet. Andere wiederum setzten kein entsprechendes Signal, so dass in jenen Hauptabteilungen Feedback II sowie ein Controllingprozesse in der Regel ausblieben. Da die Rolle der (höheren) Führungskräfte im Prozess kontinuierlichen organisationsweiten Lernens von zentraler Bedeutung ist (vgl. beispielsweise Kapitel 2.3.3), kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse problemorientierten Organisationalen Lernens schlechter ausfallen, so Führungskräfte den Prozess des Feedbacks II sowie einer regelmäßigen Evaluation wenig oder überhaupt nicht unterstützen. Dieses „Commitment“ der Führungskräfte zum Veränderungsprozess findet als Faktor „Verbindlichkeit“ Eingang in die Untersuchung.

Verbindlichkeit

Das Konstrukt der „Verbindlichkeit“ beinhaltet die Durchführung des Feedbacks II sowie eine regelmäßige Prozessevaluation, ausgelöst und unterstützt von den (höheren) Führungskräften. Es wird angenommen, dass der Gesamtprozess durch ein Interesse des Managements höhere Wichtigkeit erfährt und damit wahrscheinlicher Organisationales Lernen anstoßen kann. Das Konstrukt der „Verbindlichkeit“ wird folgendermaßen operationalisiert:

Ein hohes Maß an Verbindlichkeit zeichnet sich dadurch aus, dass seitens des Top Managements und der Führungsebene eine ausreichende Veränderungsbereitschaft gegeben ist, die vorgelebt und öffentlich kommuniziert wird. Kapazitäten und Ressourcen werden realistisch eingeschätzt, freigeschaltet und Verantwortlichkeiten sowie Kompetenzen sind klar definiert. Ziele müssen deutlich und mit realistischem Zeitrahmen vorgegeben und möglichst in Form einer Zielvereinbarung manifestiert und verfolgt werden; auf jeden Fall jedoch in Form eines regelmäßigen Maßnahmen-Controllings. Über das bloße Vorleben einer positiven Fehlerkultur hinaus, ist die Bereitschaft, die Mitarbeiter in das Geschehen einzubinden relevant, denn die politische Grundhaltung gibt das Management vor. (Vgl. Nicholson, 1995, S.337, Vranken, 1997, S. 215- 218, Töpfer, 1998, S. 658-569, Rohe, 1998, S. 18, Trost, Jöns, & Bungard, 1999, S.25, 258, 262-264)

Die Untersuchung des Konstrukts der „Verbindlichkeit“ ist keineswegs neu in der Forschung, soll jedoch im Vergleich mit der vorliegenden Literatur in anderer Form umgesetzt werden. Die Arbeit von Jöns (2000) beispielsweise differenziert Verbindlichkeit anhand der Einflussfaktoren „Übergeordnete Rahmenbedingungen“, „Führungskultur“ sowie das „Verhalten höherer Führungskräfte“ und analysiert diese hinsichtlich ihrer Ergebniseffizienz. Der Aspekt „Verbindlichkeit“ bezeichnet im vorliegenden Kontext *ein* Konstrukt und soll über eine festgesetzte Zeitdauer sowie hinsichtlich der unterschiedlich starken Ausprägung innerhalb der Hauptabteilungen untersucht werden.

Arbeitsorganisation und -information

Darunter sind die Themenbereiche der Autonomie, der Struktur des Arbeitsinhaltes sowie der Verantwortung angesiedelt. Dieser Faktor bestätigte sich als neuer Faktor durch die faktoranalytische Überprüfung des Fragebogens zur Mitarbeiterzufriedenheit. Es sind Fragen enthalten zur Maßnahmenverfolgung, Arbeitsorganisation, arbeitsbezogenen Regelungen, Information und Transparenz. In

Anlehnung an hergeleitete Prämissen aus Kapitel 3.1.5 wird angenommen, dass dieser Faktor Organisationales Lernen beeinflusst.

Unternehmensimage

Dieser Faktor enthält Fragen zum Unternehmensimage. In früheren Untersuchungen (vgl. Birk, 2000) konnte gezeigt werden, dass das Unternehmensimage die Mitarbeiterzufriedenheit beeinflusst. Dazu gehört die Art und Weise wie einzelne Bereiche zusammenarbeiten, wie der Informationsfluss gestaltet ist und wie die Politik in der Organisation insgesamt erlebt wird (vgl. Rosenstiel, 1999, S.189). Die vorliegende Untersuchung überprüft, ob dieser Einfluss ebenfalls für Organisationales Lernen gelten kann.

Arbeitsbedingungen

Der Faktor „Arbeitsbedingungen“ enthält Fragen zum Arbeitsplatz, Hilfsmitteln und Unterstützung. Es wird angenommen, dass eine positive Ausprägung dieses Faktors nicht nur für die Mitarbeiterzufriedenheit, sondern gleichermaßen für Organisationales Lernen wichtig ist.

Höhere Führungskräfte

Der Faktor „höhere Führungskräfte“ enthält Fragen zu Vertrauen und Glauben an die Führungskräfte, die dem direkten Vorgesetzten übergeordnet sind. Für diesen Faktor wird ein enger Zusammenhang zu Organisationalem Lernen vermutet, wie auch den Überlegungen zum Faktor „Verbindlichkeit“ zu entnehmen ist.

Tätigkeit

Der Faktor „Tätigkeit“ enthält Fragen zur eigenen Arbeit, zur Qualifizierung sowie dem Handlungsspielraum, der zur Verfügung steht. Eine positive Ausprägung dieses Faktors wird (vgl. Faktor „Arbeitsbedingungen“) in positivem Zusammenhang mit Organisationalem Lernen gesehen.

Verbesserungsprozess im Team

Die Fragen innerhalb des Faktors „Verbesserungsprozess im Team“ beziehen sich auf den Prozess des Feedbacks II mit dem Vorgesetzten sowie der eigenen Beteiligung an der Umsetzung der vereinbarten Verbesserungsmaßnahmen.

In der vorliegenden Untersuchung wird dieser Faktor der Operationalisierung des Organisationalen Lernens zugerechnet.

Bezahlung

Die Zufriedenheit aufgrund leistungsgerechter Bezahlung ist, insbesondere bei Untersuchungen zur Mitarbeiterzufriedenheit und -motivation relevant (vgl. z.B. Rosenstiel, 1999, S.189). Die vorliegende Untersuchung überprüft den Zusammenhang im Hinblick auf Organisationales Lernen.

Veränderungsbereitschaft

Die Veränderungsbereitschaft der Mitarbeiter im Sinne persönlicher oder räumlicher Weiterentwicklung, beeinflusst die Mitarbeiterzufriedenheit (vgl. z.B. Birk, 2000). In der vorliegenden Untersuchung soll dies im Kontext Organisationalen Lernens untersucht werden.

4.1.4 Arbeitsmodell für situationsangepasstes Lernen

Die Standard- und Zusatz- Einflussfaktoren werden abhängig vom globalen Einfluss der wirtschaftlichen Unternehmenslage in ein Arbeitsmodell integriert (vgl. Abbildung 4.1). Auf Basis dieses Arbeitsmodells lassen sich die Fragestellungen und Hypothesen dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 5.2) überprüfen, verifizieren und falsifizieren.

Das Arbeitsmodell basiert auf den Darstellungsinhalten von Abbildung 3.3, Abbildung 3.4 sowie Abbildung 3.9.

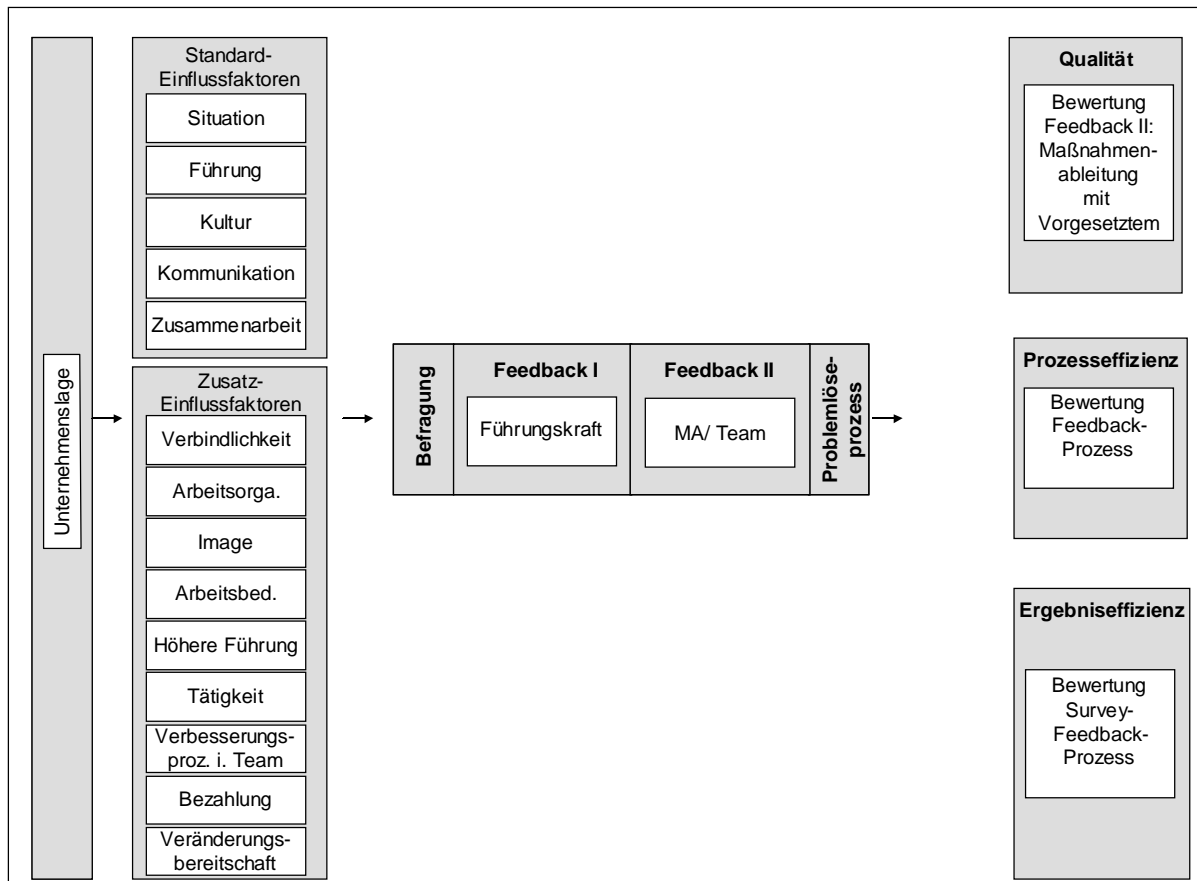


Abbildung 4.1: Arbeitsmodell gesamt: Situationsangepasstes Lernen bei Survey-Feedback-Prozessen

Standardfaktoren wie das Vorgesetztenverhalten (*Führung*) sowie die *Zusammenarbeit* des Vorgesetzten mit den Mitarbeitern, die Zufriedenheit mit der aktuellen *Arbeitssituation*, die *Kultur* in Gruppe und Unternehmen sowie die Information bzw. *Kommunikation* innerhalb des Teams und Hierarchie übergreifend, werden als Einfluss auf Ausgangs- und Ergebnissituation berücksichtigt.

Als Zusatzfaktoren werden *Verbindlichkeit* (des gesamten Projektes von Seiten der Führungskräfte), Arbeitsabläufe und -information (*Arbeitsorganisation*), das Unternehmensimage, *Arbeitsbedingungen*, der Einfluss der *höheren Führungskräfte*, die *Tätigkeit*, die Durchführung des *Verbesserungsprozesses im Team*, die *Bezahlung* sowie *Veränderungsbereitschaft* geprüft.

Der Einfluss der Standard- und Zusatzfaktoren auf problemorientiertes Organisationales Lernen wird in Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Unternehmenslage überprüft.

Der Erfolg Organisationalen Lernens wird in Anlehnung an Jöns (2000) anhand der vorgestellten Prozess- und Ergebniseffizienz gemessen und überprüft.

Zur Evaluation des gesamten Feedbackprozesses sowie des umfassenden Survey-Feedback-Prozesses dient die „Qualität des Feedbacks II“ als zusätzliches Evaluationskriterium.

Die „Qualität des Feedbacks II“ dient dazu, den Prozess der Maßnahmenableitung des Vorgesetzten mit seinem Team zu überprüfen und zu messen (vgl. Jöns 2000). Durch dieses zusätzliche Kriterium ist eine differenzierte Evaluation möglich. Eine spezifische Operationalisierung der Qualitäts- und Effizienzkriterien soll in Kapitel 5.8.1 erfolgen.

Überprüfung des Modells

Anhand der verteilten Ergebnisberichte sowie der Unterlagen zum Feedbackprozess und der Maßnahmenvereinbarung wird überprüft, ob der durchgeführte Feedbackprozess wesentliche Voraussetzung für Organisationales Lernen ist. Erzielen Teams mit und ohne Feedbackprozess Verbesserungen in der Qualität sowie der Prozess- und Ergebniseffizienz, ist ein Feedbackprozess für Organisationales Lernen redundant. In diesem Zusammenhang wird als Spezialfall untersucht, ob die Qualität der Feedbackprozesse gesamthaft eine Auswirkung auf Organisationales Lernen hat. Dies ließe sich bestätigen, so die Qualität sowie die Prozess- und Ergebniseffizienz höher wird, je mehr die Qualität und Tiefe der Feedbackprozesse ansteigt.

Die Qualität des Feedbacks II soll im Hinblick auf die Qualität der Maßnahmenableitung und deren Zusammenhang auf Organisationales Lernen eingehend untersucht werden:

In der Phase des Feedbacks I erhält die Führungskraft den Ergebnisbericht mit der Beurteilung durch die Mitarbeiter. Die Bericht-Qualität sowie Interpretationshilfen sind wesentlich, um die Feedbackphase II vorzubereiten. Im Zentrum der Feedbackphase II steht das Feedbackgespräch und die kollektiven Problemlöseprozesse, die in der Maßnahmenableitung münden. Die inhaltliche Qualität des Feedbacks II wird anhand der Maßnahmenvereinbarungen der einzelnen Gruppen erhoben. Im Sinne der erfolgreichen Problemlösungsprozesse ist hier von Interesse, ob die vereinbarten Maßnahmen aus den Ergebnisberichten ableitbar sind.

Die Wirkung der Einflussfaktoren auf die Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz wird zu drei Befragungszeitpunkten erhoben. Damit wird überprüft, welche der Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen wirken und wie hoch der Einfluss, abhängig vom Befragungszeitpunkt ist. Wenn sich Abweichungen für den Befragungszeitpunkt unter wirtschaftlich kritischer Unternehmenslage zeigen, kann der Einfluss des globalen Faktors „wirtschaftliche Unternehmenslage“ auf Organisationales Lernen nachgewiesen werden. Ergeben sich unterschiedlich hohe

Einflüsse der Faktoren, abhängig von der wirtschaftlichen Unternehmenslage, kann nachgewiesen werden, dass auf Organisationales Lernen abhängig von der Unternehmenslage unterschiedliche Faktoren wirken.

5 Die empirische Untersuchung: Methode

Bevor auf die methodische Umsetzung eingegangen wird, soll der Bezug zwischen theoretischer Herleitung und praktischem Unternehmensumfeld dargestellt sowie die Zielsetzungen und Fragestellungen der Arbeit hergeleitet werden.

5.1 Bezug zur eigenen Untersuchung

In der Automobilbranche unterliegen Unternehmen verstärktem Wettbewerbsdruck, nicht zuletzt aufgrund zunehmend verkürzter Produktionszyklen, ständig neuer technischer Innovationen sowie eines ausgeprägten Wettbewerbs um qualifizierte Arbeitskräfte, wie insbesondere Anwerbemethoden von Ingenieuren aufzeigen.

So Unternehmen im Wettbewerb erfolgreich bestehen wollen, müssen sie sich den Veränderungen des Marktes anpassen können und durch eigene Veränderungsbereitschaft immer „eine Nasenlänge“ voraus sein.

Bestrebungen, flexible Strukturen zur kontinuierlichen Veränderung zu entwickeln, treten in dem Beispielunternehmen der Untersuchung seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Schwerpunkten auf. Bereits 1997 wurde im Rahmen der Zertifizierung der Dienstleistungsbereiche eine regelmäßige Mitarbeiterbefragung etabliert, die Kennzahlen zur Mitarbeiterzufriedenheit bietet. Die Ergebnisse fließen anschließend in Form von Veränderungsbedarf in Zielvereinbarungsprozesse ein. Im Zusammenhang mit einer Verlagerung des Veränderungsschwerpunkts von Total Quality Management zu Organisationalem Lernen, wurden die Feedbackprozesse strukturierter und verbindlicher gestaltet. Dies führte im Befragungsprozess zu mehr Glaubwürdigkeit, denn auftretende Lernprozesse ließen sich nachhaltig aufsetzen und evaluieren.

Für ein Unternehmen, das kontinuierlich Lernen will, ist es von Bedeutung nachzuvollziehen, ob organisationale Lernprozesse tatsächlich stattgefunden haben oder die Verbesserung der Werte als zufällig anzusehen sind. Wichtig ist ferner, ob Organisationales Lernen im Sinne problemorientierten Lernens durch die Mitarbeiterbefragung gefördert wird und welche Faktoren der Befragung in welcher Unternehmenssituation auf die Lernprozesse wirken. Erst, wenn Unternehmen über dieses Wissen verfügen, können sie Lernprozesse zielführend unterstützen, in allen Situationen kontinuierlich und ergebnisorientiert lernen und so konkurrenzfähig bleiben.

Um auf Basis von individuellem und kollektivem Lernverhalten Schlussfolgerungen für Einflussfaktoren auf problemorientierte Lernprozesse in Unternehmen ableiten zu können, liegt als theoretischer Hintergrund der Ansatz Organisationalen Lernens von Argyris und Schön (1974) zugrunde, denn er zeichnet sich durch hohe Interaktions- und Prozessorientierung aus und stellt Akteure sowie die interpersonelle Kommunikation im Lernprozess in den Mittelpunkt.

Während andere Ansätze sich verstärkt mit den Merkmalen Lernender Organisationen, ihren Medien sowie den förderlichen und hemmenden Lernbedingungen auseinandersetzen (vgl. z.B. Conner & Clements, 1998, S. 38-44, Heintel & Krainz, 1998, S.201-234, Pagliarella 2000, S.41-56, Künzel 1998, S. 163-166, Hanft, 1995, S.53-56), bietet der angeführte, handlungstheoretische Ansatz die Möglichkeit, entlang des Gesamtablaufs eines Mitarbeiterbefragungsprojektes die Ansätze für individuelles und kollektives Lernen in den sozialen Interaktionen im Rahmen eines Survey-Feedback-Prozesses nachzuzeichnen. Daher knüpfen die theoretischen Überlegungen der vorliegenden Analyse an Jöns (2000) an.

Über die Replizierung einiger Ergebnisse von Jöns (2000) zur Voraussetzung von Survey-Feedback-Prozessen für Organisationales Lernen hinaus, ist hier der Einfluss der Gesamtsituation des Unternehmens auf Organisationales Lernen ebenso relevant wie die Wirkung von Einflussfaktoren.

5.2 Untersuchungsziele und Fragestellung

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Ansatz des Organisationalen Lernens dahingehend erweitert, dass Lernen in politischem Kontext stattfindet. Im Rahmen der Untersuchung ist dieser durch die wirtschaftliche Gesamtlage operationalisiert. Abhängig von der Unternehmenslage (positiv oder kritisch) wird mit Hilfe eines Arbeitsmodells untersucht, welche Einflussfaktoren in positiven bzw. kritischen Unternehmenssituationen auf problemorientiertes Organisationales Lernen wirken. Es werden dabei bekannte Einflussfaktoren der Forschungsliteratur sowie neue mögliche Einflussfaktoren überprüft.

Aufbauend auf das lerntheoretische Rahmenmodell von Jöns 2000, wurde das Organisationale Lernen im Arbeitsmodell durch die Evaluation von Mitarbeiterbefragungen im Rahmen von Survey-Feedback-Prozessen operationalisiert.

Der bisherige Forschungsstand zu Survey-Feedback-Prozessen bietet, abgesehen von wenigen Ausnahmen, geringe Erkenntnisse hinsichtlich zu Grunde liegender Wirkungsbeziehungen oder Einflüsse auf den Feedbackprozess innerhalb der organisationalen Gruppen/Teams.

Der Einfluss der Unternehmensgesamtsituation bzw. Unternehmenslage blieb in repräsentativen Studien bislang unbeachtet. Es liegen Untersuchungsergebnisse zu Survey-Feedback-Prozessen vor, doch diese beschäftigen sich zumeist mit dem speziellen Fall des Leistungsfeedbacks (Jöns 2000 ist hier die Ausnahme). Zur Effizienz von Survey-Feedback-Prozessen oder auch der Qualität der Maßnahmenableitung liegen bis heute nur wenige Studien vor (z.B. Jöns & Schmitt, 1998), allen Ausführungen liegen jedoch Vorgesetztenbeurteilungen zu Grunde. Darüber hinaus sind bisher nur vereinzelte Längsschnittuntersuchungen zu Survey-Feedback-Prozessen vorgenommen worden.

Für die vorliegende Arbeit soll vorab geklärt sein, ob Survey-Feedback-Prozesse als Voraussetzung von problemorientiertem Organisationalem Lernen anzusehen sind. Darauf basiert die Entwicklung eines Arbeitsmodells, das Organisationales Lernen (in Anlehnung an Jöns 2000) über Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz des Survey-Feedback-Prozesses operationalisiert. Es wurde der Einfluss bereits bekannter sowie neuer Einflussfaktoren auf problemorientiertes Organisationales Lernen in unterschiedlicher Unternehmensgesamtsituation dargestellt und überprüft.

Bevor das Arbeitsmodell detailliert in einer vergleichenden Analyse dargelegt und die damit verbundenen Fragestellungen sowie Hypothesen aufgezeigt werden, sei zu der spezifischen Konzeption der Untersuchung angemerkt: Aufgrund des defizitären Forschungsstandes sollen anhand der empirischen Analysen zum einen Hypothesen zu Einflussfaktoren überprüft, zum anderen Zusammenhänge explorierend untersucht werden. Auf dem Hintergrund der Analysen, die formulierte Hypothesen empirisch prüfen sollen, kann die Analyse nicht in allen Fällen anhand eines einzigen Befundes erfolgen. In einigen Fällen sind daher einzelne Untersuchungsergebnisse zielführend exemplarisch zusammengeführt.

Die Hauptfragestellungen der Untersuchung lassen sich allgemein drei Bereichen zuordnen:

- Survey-Feedback-Prozesse als Voraussetzung für problemorientiertes Organisationales Lernen
- Einflussfaktoren auf problemorientiertes Organisationales Lernen
- Einflussfaktoren unter dem Aspekt der Unternehmensgesamtsituation

Auf die genauen Fragestellungen und Hypothesen wird im folgenden eingegangen.

Survey-Feedback-Prozesse als Voraussetzung von problemorientiertem Organisationalem Lernen

Kapitel 2 verdeutlicht, dass Survey-Feedback-Prozesse in Form wiederholter Mitarbeiterbefragungen Voraussetzung für Organisationales Lernen sind (vgl. auch Jöns 2000, S. 115, H3). Daher kann problemorientiertes Organisationales Lernen nur dann stattfinden, wenn Feedbackprozesse in allen Organisationseinheiten einer Mitarbeiterbefragung folgen, angeleitet von Führungskräften. Indem Führungskräfte die Ergebnisse bzw. den Veränderungsbedarf ihres Teams in die nächst höhere Ebene (in der die Führungskräfte wiederum Mitarbeiter ihres Vorgesetzten sind) weitertragen und dort ebenfalls in den Lernprozess einfließen lassen, entstehen kollektive Lernprozesse, die in Organisationales Lernen münden.

Dieser Sachverhalt soll in Form der ersten Hypothese getestet werden:

H1: Durch Mitarbeiterbefragungen werden nur dann kollektive Lernprozesse ausgelöst, wenn sich Feedbackprozesse an die Befragung anschließen.

Dieser Sachverhalt lässt sich spezifizieren:

Im Hinblick auf die Qualität der Feedbackprozesse, die wiederum Voraussetzung für Organisationales Lernen sind, so Feucht und Jöns (1998), ist der Dialog der Führungskräfte mit den Mitarbeitern als bedeutend anzusehen. Der Dialog ist demnach bedeutender als die tatsächliche Lösung der Probleme durch den Vorgesetzten. Den Mitarbeitern ist damit das gemeinsame Einleiten und Abstimmen von Verbesserungen wichtiger als die Qualität des Feedbacks und der Maßnahmen. Die Qualität der Maßnahmen wird als hoch angesehen, wenn ein Feedbackgespräch stattgefunden hat und entsprechende Maßnahmen hinsichtlich ausgewiesener (statistischer) Defizite des Ergebnisberichts vereinbart wurden.

Mittlere Qualität wird angenommen, wenn Maßnahmen unabhängig von den im Ergebnisbericht ersichtlichen Defiziten vereinbart wurden, geringe Qualität liegt vor, wenn keine Maßnahmen vereinbart wurden (vgl. auch Jöns & Schmitt, 1998). Die Hypothesen 1.1 und 1.2 formulieren die entsprechende Schlussfolgerung:

H1.1: Kollektive Lernprozesse finden immer statt, wenn sich an die Befragung ein Dialog der Führungskräfte mit den Mitarbeitern anschließt. Dabei ist die Qualität des Dialogs - mit oder ohne vereinbarte Maßnahmen - irrelevant.

H1.2: Kollektive Lernprozesse sind unabhängig von der Qualität bzw. Angemessenheit der tatsächlich vereinbarten Maßnahmen während der Feedbackphase.

Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen

Das Quellenmaterial weist nach, dass sowohl Führung, Situation, Kommunikation bzw. Information, Kultur und Zusammenarbeit Organisationales Lernen beeinflussen. In allgemeiner Form wird dies als Hypothese 2 überprüft:

H2: Die Faktoren Führung, Situation, Kommunikation/ Information, Kultur und Zusammenarbeit stehen mit problemorientiertem Organisationalem Lernen in positivem Zusammenhang und beeinflussen dies.

Die Annahme über den positiven Zusammenhang mit Organisationalem Lernen lässt sich aufgrund bereits vorhandener Untersuchungen zum Einflussfaktor „Führung“ spezifizieren (vgl. Jöns, 2000, S.115, H3):

H2.1: Führungskräfte, mit guter Aufwärtsbeurteilung erzielen oft schlechtere Werte bei der Beurteilung des Veränderungsprozesses (Ergebniseffizienz), Führungskräfte mit mittlerer oder schlechter Aufwärtsbeurteilung eher gute.

Führungs- und Situationsbewertung sind unabhängig voneinander: Kritische Situationsbewertungen können mit guten Führungsbewertungen einhergehen und umgekehrt.

Aus Untersuchungen zu Arbeitsmotivation und -zufriedenheit sowie Erfahrungen aus der Praxis mit Mitarbeiterbefragungen im Unternehmen wurden für die vorliegende Untersuchung weitere Einflussfaktoren abgeleitet, die bisher noch nicht in der Literatur des Organisationalen Lernens beschrieben sind.

Für diese Zusatzfaktoren wird ebenfalls ein positiver Zusammenhang zu problemorientiertem Organisationalem Lernen angenommen:

H3: Die Faktoren Verbindlichkeit, Arbeitsorganisation, Unternehmensimage, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Tätigkeit, Verbesserungsprozess im Team, Bezahlung und Veränderungsbereitschaft stehen mit problemorientiertem Organisationalem Lernen in positivem Zusammenhang und beeinflussen dieses.

Einflussfaktoren unter dem Aspekt der Unternehmensgesamtsituation

Neben den Lernprozessen, die innerhalb der Teams erfolgen, spielt die wirtschaftliche Unternehmenslage eine wichtige Rolle bei problemorientiertem Organisationalem Lernen. Abhängig von ihrer Ausprägung, wirken die

Einflussfaktoren sich unterschiedlich auf problemorientiertes Organisationales Lernen aus (vgl. Kapitel 3.1.5 und 4.1.1).

H4: Die Wirkung der Einflussfaktoren ist abhängig von der Unternehmenslage.

H4.1: In positiver wirtschaftlicher Lage sind wenig Hierarchieebenen, ein geringes Maß an formalen Regelungen, dezentrale Entscheidungen und fachliche Autorität effizient.

H4.2: in kritischer Unternehmenslage sind deutliche Hierarchien, formale Regelungen, zentrale Entscheidungen und hierarchische Autorität effizient.

5.3 Ausgangssituation und Setting

Die Messung von Mitarbeiterzufriedenheit wurde im Rahmen des Qualitätsmanagements in einigen Dienstleistungsbereichen des Konzerns auf regelmäßiger Basis eingeführt.

Der vorliegenden Untersuchung liegen die anonym erhobenen Daten aus einem Forschungs- und Entwicklungsbereich zu Grunde. Dort wurden im Längsschnitt von 1998 bis 2001 insgesamt drei Befragungen im Abstand von jeweils achzehn Monaten durchgeführt.

Die Durchführung erfolgte auf Grundlage der folgenden Zielsetzungen:

- Durch die Mitarbeiterbefragung als Messinstrument zur Ermittlung von Mitarbeiterzufriedenheit sollte die Arbeitssituation der Mitarbeiter bewertet und verbessert werden sowie erste Kennzahlen der Mitarbeiterzufriedenheit erfasst werden.
- Außerdem wurde die Befragung als Kommunikationsinstrument eingesetzt, um den Dialog zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern zu fördern.
- In der weiteren Entwicklung rückten Ziele wie die Partizipation der Mitarbeiter und Nachhaltigkeit im Veränderungsprozess in den Vordergrund.

Der Bereich der Befragung umfasst Gehalts- sowie einen geringen Teil an Lohnempfängern (ca. 20%). Die Personalstruktur ist seit 1998 im wesentlichen unverändert geblieben.

Das Beispielunternehmen durchlebte im Befragungszeitraum 1999 eine besonders schwierige Situation, die auf die Folgen einer internationalen Fusion zurückzuführen waren. Die damit einher gehende allgemeine Unsicherheit der Belegschaft sowie ein

ausgeprägtes Sicherheitsbestreben spiegelt sich in den Daten von 1999, vor allem auch im Vergleich mit 1998 und 2001 wieder.

5.4 Die Stichprobe

Ausgehend von den Vergleichsdaten 2001, wurden in der vorliegenden Sekundäranalyse Organisationseinheiten berücksichtigt, die im Zeitraum 1998 bis 2001 nach Mitarbeiterzahlen und Struktur vergleichbar waren. Zu allen drei Befragungszeitpunkten erfolgten Voll-Erhebungen, inklusive aller hierarchischen Ebenen innerhalb des Bereichs.

Die hierarchischen Ebenen sind top-down wie folgt benannt: Bereich – Hauptabteilung – Abteilung – Gruppe – Meisterei. Unter „Organisationseinheit“ ist jede organisationale Gruppe zu verstehen, die aus Führungskraft und Mitarbeitern besteht.

5.5 Der Fragebogen

5.5.1 Operationalisierung der Mitarbeiterzufriedenheit im Fragebogen

Der vorliegende Fragebogen (vgl. Anhang) stellt einen schriftlichen, universell anwendbaren Mehr-Item-Fragebogen dar, der mit Hilfe von Bewertungen der Arbeitssituation quantitative Aussagen über die Zufriedenheit mit einzelnen Arbeitsaspekten erlaubt. Die Items wurden 12 Kapiteln (Skalen) zugeordnet und mehrfach im Hinblick auf die Formulierung und Redundanz überarbeitet. Hierbei wurde eine möglichst facettenreiche Erfassung des jeweiligen Aspekts der Zufriedenheit angestrebt. (Vgl. auch Neuberger und Allerbeck, 1978, S. 33-39)

5.5.2 Die Skalen

Der Fragebogen, der im Beispielunternehmen verwendet wurde (vgl. Anhang), ist im Aufbau relativ nah an erprobte Instrumente zur Messung von Arbeitszufriedenheit angelehnt, beispielsweise an den Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) von Neuberger (1976) oder den Job Description Index (JDI) von Smith, Kendall & Hulin (1969, 1987). Der Fragebogen misst die Zufriedenheit mehrdimensional in den folgenden 12 Kapiteln:

1. Kapitel A: Arbeitsbedingungen
2. Kapitel B: Tätigkeit
3. Kapitel C: Persönliche Entwicklung und Weiterbildung
4. Kapitel D: Bezahlung, Sozial- und Zusatzleistungen

5. Kapitel E: Kolleginnen/Kollegen
6. Kapitel F: Direkter Vorgesetzter
7. Kapitel G: Höhere Führungskräfte
8. Kapitel H: Information und Kommunikation
9. Kapitel I: Unternehmen und Organisation
10. Kapitel J: Image und Kultur unseres Unternehmens
11. Kapitel K: Bereichsspezifische Fragen
12. Kapitel L: Zur Umfrage

Kapitel K ermöglicht, die Einschätzung der Mitarbeiter zu aktuellen Themen zu erhalten. Dieses Kapitel fließt nicht in die Analysen ein, da die Fragen über die drei Befragungszeitpunkte hinweg nicht vergleichbar sind.

5.5.3 Die Items

Item-Anzahl:

Der Fragebogen enthält im Standardteil (Skala eins bis zehn und Skala zwölf) 98 Items. Hinzu kommen maximal 25 bereichsspezifische Fragen.

Item-Skalierung:

Die Items sind ausnahmslos positiv und als Aussage formuliert. Die Bewertung, in Form von Zustimmung/Ablehnung ist in 7 Graden auszudrücken. (stimmt voll und ganz; stimmt; stimmt in etwa; teils-teils; stimmt eher nicht; stimmt nicht; stimmt überhaupt nicht).

Zusätzlich besteht die Möglichkeit durch die Wahl von „Keine Aussage möglich“ eine Frage unbeantwortet zu lassen.

An dieser Stelle gilt im Sinne der Likertskalierung, dass der Abstand zwischen „stimmt voll und ganz“ und „stimmt“ ebenso groß ist wie zwischen „stimmt“ und „stimmt in etwa“ usw. Diese Annahme ist willkürlich, in der Meinungsforschung jedoch traditionell (vgl. Neuberger und Allerbeck, 1978, S. 44,45).

Itemform:

- Das letzte Item jeder Skala bildet ein abschließendes Urteil wie folgt: Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit...“ (beispielsweise Item A 8: „Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit meinen Arbeitsbedingungen“ vgl. Anhang). Diese Items werden im folgenden „Alles-in-allem-Fragen“ genannt.
- Im Anschluss an Skala 10 folgen zwei abschließende Fragen, die eine Zusammenfassung aller Items darstellt: „Wenn ich abschließend alles in Betracht ziehe, bin ich sehr zufrieden im Unternehmen“ und „Wenn ich abschließend alles

in Betracht ziehe, bin ich mit dem Erfolg des Unternehmens im internationalen Wettbewerb sehr zufrieden.“

Damit strebt die Befragung eine Gesamt-Arbeitszufriedenheits-Aussage zusätzlich zu Einzelaussagen an.

- Als abschließende Frage der Skala 12 „zur Umfrage“ ist optional eine offene Frage möglich (Item L 9: „Anregungen und Kritikpunkte“), die nur in der ersten Befragung 1998 flächendeckend gestellt wurde und daher in der Analyse unbeachtet bleibt.

5.6 Die Durchführung

Die Mitarbeiterbefragung erfolgte unternehmensweit in Form einer Intranetbefragung.

5.6.1 Pretest

Der Fragebogen wurde vor seinem ersten Einsatz mit 35 zufällig ausgewählten Mitarbeitern des Bereichs auf Verständlichkeit und Benutzerfreundlichkeit getestet. Im Anschluss an die Rückmeldungen wurden inhaltliche Modifikationen vorgenommen und die Befragungssoftware optimiert.

5.6.2 Das Untersuchungsumfeld und Ablauf

Im Vorfeld jeder Mitarbeiterbefragung sowie im Anschluss an die Ausgabe der Ergebnisse fanden Informations-Veranstaltungen für Mitarbeiter sowie Führungskräfte statt. Die Führungskräfte erhielten zusätzliches Hintergrundmaterial zum Befragungsablauf, der Aufbereitung und Interpretation der Ergebnisse.

Die Befragung ließ sich an jedem intranetfähigen Arbeitsplatz anonym durchführen. Jeder Befragte erhielt den Link zur Befragungs-Startseite sowie eine zufallsgenerierte Zahl, die den Einstieg in die Befragung ermöglichte. Die Kennziffern waren den einzelnen Organisationseinheiten zugeordnet, Unterbrechungen der Befragung waren möglich. Die Befragungsdauer umfasste im Durchschnitt 20-40 Minuten und der Befragungszeitraum erstreckte sich jeweils über 14 Tage.

5.6.3 Ergebnisberichte und Feedbackprozess

Die Ergebnisberichte der Befragung wurden durch eine externe Firma erstellt. Sie enthielten eine Auswertung aller Fragen in Form von Mittelwerten über die eigene Gruppe/Organisationseinheit sowie die Mittelwerte der zwei nächsthöheren

Organisationseinheiten, wenn vorhanden als Vergleich. Darüber hinaus wurde die prozentuale Verteilung der Antworten auf die sieben Bewertungskategorien („stimmt voll und ganz“ bis „stimmt überhaupt nicht“) dargestellt. Alle eingegangenen Kommentare der offenen Frage (optional) wurden in einem Fließtext, verdichtet für die Hauptabteilung, zusammengefasst.

Führungskräfte wie Abteilungsleiter, die mindestens eine weitere Hierarchieebene, beispielsweise mehrere Gruppenleiter unter sich hatten, erhielten eine direkte Auswertung ihres Führungskreises, also aller Gruppenleiter sowie der direkt unterstellten Mitarbeiter wie der jeweiligen Sekretärin sowie eine Gesamtauswertung ihrer Organisationseinheit, Gesamtauswertung über alle Gruppenmitarbeiter, Gruppenleiter und direkt unterstellte Mitarbeiter.

Ergebnisberichte wurden für alle Organisationseinheiten erstellt. Bei weniger als fünf Antworten pro Organisationseinheit, beispielsweise in Abteilungen mit weniger als fünf Mitarbeitern, wurden aufgrund von Datenschutz keine (Abteilungs-)Mittelwerte gebildet. In diesen Fällen enthielt der Ergebnisbericht die Vergleichsmittelwerte für die nächst höheren Organisationseinheiten wie Hauptabteilungs- und Bereichsmittelwert.

Führungskräfte hatten bei Bedarf zudem die Möglichkeit, für den Feedbackprozess ergänzend einen Moderator einzubeziehen.

In den Feedbackgesprächen sollten die Führungskräfte gemeinsam mit den Mitarbeitern Verbesserungsmaßnahmen zu kritisch bewerteten Fragen im Ergebnisbericht diskutieren und dazu Maßnahmenpläne erstellen.

Im weiteren Prozess wurde wenigstens 1 Review pro Jahr verpflichtend vorgegeben. Hier sollten Anzahl und Bearbeitungsstand vereinbarter Maßnahmen pro Organisationseinheit erfasst und an alle Mitarbeiter kommuniziert werden.

Kritische Themen, die sich innerhalb der Gruppen nicht lösen ließen oder mehrere Gruppen betrafen, beispielsweise auftretende Informationsdefizite, wurden in die nächst höhere Organisationseinheit gespiegelt und dort als „übergreifende Maßnahmen“ verankert.

Die Maßnahmenpläne wurden ab Hauptabteilungsebene in Qualitätsmanagement-Reviews und Selbstbewertungen zusätzlich berücksichtigt. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der einzelnen Organisationseinheiten in den Zielvereinbarungsprozess eingepflegt.

Ein zusätzliches Controlling erfolgte im Rahmen der jeweiligen Nachbefragung, anhand der Evaluationsfragen zur Mitarbeiterbefragung, Feedbackgesprächen und Veränderungsprozess (Skala 12 „zur Umfrage“).

Die Auswertung der Maßnahmenpläne im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hat ergeben, dass die Mehrheit der Führungskräfte im Anschluss an die Befragungen

Gespäche mit ihren Mitarbeitern führten, Ergebnisse diskutierten und Themen vereinbarten.

5.6.4 Datenbasis

Der Datensatz für jeden Ergebnisbericht umfasste jeweils alle Mitarbeiter der betreffenden Organisationseinheit, ohne die jeweilige Führungskraft. Die Führungskräfte mit disziplinarischer Führungsfunktion waren über ihre Kennziffer in der nächsthöheren Organisationseinheit verankert. Tabelle 5.1 zeigt die Anzahl der Ergebnisberichte pro Hauptabteilung (Habt). Dies entspricht der Anzahl an Feedbackprozess-Teams, die in prozentual unterschiedlichen Anteilen über die Hauptabteilungen verteilt waren. Zusätzlich ist die absolute Anzahl der Befragten über die Befragungszeitpunkte angegeben, um die Stichprobengröße zu verdeutlichen.

Tabelle 5.1: Ergebnisberichte und Anzahl Befragte (Rücklauf) pro Hauptabteilung (Habt.) und im Bereich (Summe) der Stichprobe

	Anzahl Ergebnisberichte		1998	1999	2001
	N	%	N (abs.)	N (abs.)	N (abs.)
Habt 1	3	6%	19	33	38
Habt 2	32	67%	405	373	383
Habt 3	12	25%	151	132	104
Habt 4	1	2%	5	5	12
Summe	48	100%	580	543	537

Die Datenbereinigung wurde unter Berücksichtigung folgender struktureller Merkmale durchgeführt:

Es wurden diejenigen Organisationseinheiten ausgeschlossen, die nicht in vergleichbarer Form an allen drei Befragungszeitpunkten teilgenommen hatten. Organisationseinheiten gelten als vergleichbar über die Befragungszeitpunkte, so mindestens 50% der Mitarbeiter gleich blieben.

In die weiterführenden Analysen gehen die aggregierten Abteilungsdaten ein.

Ein Datentest auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) ergab durchgehend nicht signifikante p-Werte. Die Daten erweisen sich damit als hinreichend normalverteilt (vgl. Bühl & Zöfel, 1999, S.291).

5.7 Validierung des Fragebogens

Der Fragebogen wurde über die drei Befragungszeitpunkte hinaus nur unwesentlich modifiziert.

In der Erstbefragung enthielt der Fragebogen vier negativ kodierte Items (B7, F13, I6, I11). Diese wurden für die folgenden Befragungen positiv formuliert und für die Erstbefragung umkodiert. Außerdem wurden sie um zwei Fragen ergänzt (I5, J13) und insgesamt 4 Fragen wurden inhaltlich vereinfacht, wobei die Grundaussage erhalten blieb (D5, F10, G4, I9).

Für die im folgenden vorgenommene Validierung des Fragebogens wurden die Datensätze von 1998 und 2001 verwendet und vergleichend analysiert.

5.7.1 Faktorenanalyse des Fragebogens

Um die Zusammenfassung der Fragen (Items) zu Fragebogenkapiteln (Skalen) statistisch zu überprüfen, wurden konfirmatorische Faktorenanalysen (Maximum Likelihood Methode) mit Varimax-Rotationen durchgeführt, wobei die Unabhängigkeit der Faktoren erhalten blieb (vgl. Backhaus et al., 1996, 230, 252, Bortz, 1999, S. 500 ff., 532).

Entsprechend der 11 Kapitel des Fragebogens wurden elf zu extrahierende Faktoren vorgegeben. Die Enthaltungen („keine Aussage möglich“) wurden über die Missing Value Funktion von der Analyse ausgeschlossen (vgl. Backhaus et al., 1996, S. 247). Ebenfalls wurden die „alles in allem Fragen“ ausgeschlossen, da diese in Konstruktion und Bewertung nicht mit den übrigen Items vergleichbar sind.

Items wurden ab einer Ladung größer/gleich 0,4 beim jeweiligen Faktor zur Interpretation herangezogen. Items, die auf mehreren Faktoren gleich hoch luden, wurden nicht interpretiert (vgl. Schnell et al., 1999, S.159, Bortz, 1999, S.507, Backhaus et al., 1996, S. 229).

Für die Überprüfung des Fragebogens wurden die Originaldaten (vor der Datenbereinigung) verwendet, um eine möglichst große Stichprobe zu gewährleisten. Zur Eignungsbeurteilung der Ausgangsdaten für faktoranalytische Zwecke wurden folgende Tests durchgeführt: Die Korrelationsmatrix der Datenstruktur weist, neben sehr hohen Ladungen (0,7 und höher), niedrigere von 0,2 und kleiner auf. Dies lässt kein eindeutiges Urteil über die Homogenität der Datenstruktur zu. Daher wurden die Inverse- Korrelationsmatrix und die Anti-Image-Kovarianz-Matrix auf nicht-diagonal-Elemente nahe Null bzw. eine Diagonalmatrix überprüft. Dies konnte für beide Fälle bestätigt werden. Zudem liegt das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium bei 0,959. Damit konnte die Faktorenanalyse sinnvoll durchgeführt werden. (Vgl. Backhaus et al., 1996, S. 202 ff.)

Die Faktorenanalyse bestätigte im wesentlichen die Skalen des Fragebogens. Sieben von elf Skalen (Vorgesetzter, Image, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Tätigkeit, Kollegen/Team, Bezahlung) konnten mit mindestens 75% und durchschnittlich 89% Übereinstimmung zum Fragebogen repliziert werden.

Die Fragen zum Betriebsrat bildeten 2001 eine eigene Skala.

Die Evaluationsfragen luden insgesamt auf drei Faktoren: Drei Fragen zum Umgang mit dem Fragebogen bildeten einen eigenen Faktor zusammen mit weiteren Fragen zur „Veränderungsbereitschaft“, wiesen aber nur sehr geringe Ladungen auf.

Fünf Fragen zum Umgang mit Ergebnissen und Feedbackprozess durch den Vorgesetzten bildeten einen eigenen Faktor „Verbesserungsprozess im Team“.

Acht Fragen zum bereichsweiten Umgang mit Maßnahmen und Reviews luden auf dem Faktor „Information, Arbeitsorganisation und Kultur“.

Faktor 12 enthält nur eine einzige Frage („Ich bin vom Sinn und Zweck der Mitarbeiterbefragung überzeugt“), die auf dem elften Faktor nur unwesentlich geringer, positiv lädt. Aufgrund der geringen Ladung wurde sie nicht interpretiert, es wird im folgenden von elf Faktoren ausgegangen.

Es hat sich gezeigt, dass jene Fragen, die in der Faktorenanalyse zu niedrig luden, häufig auch in den Verbesserungsworkshops als nicht klar bewertbar beurteilt wurden. Sie führten oftmals zu Missverständnissen und könnten folglich bei einer Überarbeitung des Instrumentes umformuliert werden. Dies soll im Rahmen der Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung nicht erfolgen.

Die 12 Faktoren erklären 59% der Ausgangsvarianz, wobei der erste Faktor (direkter Vorgesetzter) 31%, der zweite (Information, Arbeitsorganisation und Kultur) 5% und der dritte (Image) 4% erklärt.

Die Faktorenanalyse dient der Kapitel-Verifizierung des vorliegenden Fragebogens. Alle weiteren Auswertungen gehen in der Regel auf die statistisch bestätigten Faktoren zurück und nur in Ausnahmefällen auf die Kapitelstruktur. Die Auswahl hing davon ab, ob die statistische Güte (Faktorstruktur) oder die Konstanz bzw. Vergleichbarkeit zwischen den Befragungszeitpunkten (Kapitelstruktur) im Vordergrund der jeweiligen Auswertung stand. Es wird an den entsprechenden Stellen erläutert, welche Struktur Teil der Analysen war.

5.7.2 Reliabilitätsanalyse des Fragebogens

Die in der Faktorenanalyse bestätigten Skalen/Faktoren wurden zusätzlich auf ihre Eindimensionalität (Reliabilität) überprüft. Zur Reliabilitätsschätzung wurden Reliabilitätsanalysen nach Cronbach-Alpha-Modell angewendet (vgl. Schnell et al., 1999, S. 145-148).

Hierzu dient eine vergleichende Analyse der Daten von 1998 und 2001, um zu prüfen, ob über die Befragungszeitpunkte Veränderungen in der Reliabilität und damit in der Datenqualität vorlagen. Tabelle 5.2 zeigt, dass bei ähnlichen Zahlen der Befragten die Reliabilität für die meisten Faktoren 2001 gestiegen ist.

Tabelle 5.2: Reliabilität der Fragebogenskalen 1998 und 2001 auf Basis Faktorenanalyse

Faktorname	1998		2001	
	N	Cronbach	N	Cronbach
Vorgesetzter	539	.95	503	.97
Übergreifender Verbesserungsprozess, Arbeitsabläufe und -information	503	.89	318	.94
Image	672	.84	710	.80
Teamkultur	662	.88	760	.85
Befragung	655	.76		
Arbeitsbedingungen	687	.76	412	.79
Bezahlung	622	.79	619	.82
Höhere Führungskräfte	591	.89	567	.90
Personalwesen und Betriebsrat (nur 1998)	449	.77		
Betriebsrat (nur 2001)			356	.90
Tätigkeit	723	.78	756	.89
Verbesserungsprozess im Team (nur 2001)			582	.79
Veränderungsbereitschaft (nur 2001)			720	.70

Zusammenfassend sind die Faktoren/Skalen über die Befragungszeitpunkte hinweg als eindimensional bzw. reliabel zu bewerten. Faktoren- und Reliabilitätsanalysen bestätigen, dass die durchgeführte Zusammenfassung der Items zu Skalen/Faktoren statistisch vertretbar ist und die Skalen/Faktoren repräsentativ für weitere Analysen wie die Bildung von Summenscores zur Portfolioanalyse sind (vgl. Kapitel 5.8.4).

5.7.3 Zusammenfassung: Überprüfung der Gütekriterien

Um die Daten der Untersuchung sinnvoll interpretieren zu können, sollte gewährleistet sein, dass der Messvorgang möglichst exakt und fehlerfrei ablief. Dies erfolgt anhand von Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität, Validität (vgl. u.a. Schnell et al., 1999, S. 143 ff.).

Die Objektivität, d.h. die Unabhängigkeit der Messung durch den Untersuchenden sollte durch klare Begriffsdefinitionen und Randbedingungen sichergestellt sein. Da bei der vorliegenden Untersuchung der Fragebogen über das Intranet bearbeitet wurde, ein „Untersuchender“ demnach unwesentlich ist, ist Objektivität im vorliegenden Fall gegeben.

Die Reliabilität oder Zuverlässigkeit der Messung wurde anhand der Cronbach α Werte für die Fragebogenskalen überprüft (vgl. Kapitel 5.7.2). Cronbach α ist eine Funktion der Anzahl der Items und deren Interkorrelation und gilt für die vorliegende Untersuchung als akzeptabel.

Die Validität bzw. die Gültigkeit des Messinstruments wurde über konfirmatorische Faktorenanalysen zur Überprüfung der Fragebogenskalen geprüft. Wie in Kapitel 5.7.1 dargestellt, konnte die Struktur des Fragebogens bestätigt werden.

Zusammenfassend lässt sich anführen, dass die Gütekriterien für die vorliegende Untersuchung/ Messung zufriedenstellend erfüllt sind. Der zugrunde liegende Fragebogen ist somit wissenschaftlich fundiert und für weitere Analysen verwendbar.

5.8 Kriterien und Skalen zur Evaluation des Feedbackprozesses

Um das angeführte Arbeitsmodell (Kapitel 4.1.4) sowie die formulierten Fragestellungen (Kapitel 5.2) zu überprüfen, soll im folgenden die Operationalisierung der unabhängigen Variablen (Einflussfaktoren) und der abhängigen Variablen (Qualität und Effizienzkriterien) vorgenommen werden.

5.8.1 Operationalisierung der Qualität sowie der Effizienzkriterien

Um die Qualität des Feedbackprozesses und die Prozess- sowie Ergebniseffizienz messen bzw. operationalisieren zu können, werden die Evaluationsfragen der Mitarbeiterbefragung verwendet. Sie enthalten Fragen zur Qualität des Feedbackprozesses mit dem Vorgesetzten, zur Bewertung des gesamten Feedbackprozesses sowie zur Gesamtbewertung des Befragungsprojekts.

Die Faktorenanalyse (vgl. Kapitel 5.7.1) hat gezeigt, dass die Evaluationsfragen auf drei unterschiedlichen Faktoren laden.

- Der Faktor „Veränderungsbereitschaft“ beinhaltet die Evaluationsfragen zum Umgang mit dem Befragungsinstrument.
- Im Faktor „Verbesserungsprozess im Team“ sind die Fragen zum Verbesserungsprozess innerhalb des Teams mit dem Vorgesetzten enthalten.
- Der Faktor „Übergreifender Verbesserungsprozess, Arbeitsabläufe und -information“ impliziert die Fragestellungen, die den abteilungs- bzw. teamübergreifenden Verbesserungsprozess in der Hauptabteilung beschreiben.

Die Fragen zum Umgang mit dem Befragungsinstrument bilden zusammen mit Fragen zur Veränderungsbereitschaft einen eigenen Faktor, weisen allerdings nur niedrige Ladungen auf und blieben daher für weitere Analysen unberücksichtigt.

Die Fragen zum „Verbesserungsprozess im Team“ ermöglichen, die Qualität der Maßnahmenableitung während des Feedbacks II der Mitarbeiter mit ihrem Vorgesetzten zu überprüfen. Die Fragen zum Abteilungs- bzw. Team übergreifenden Verbesserungsprozess in der Hauptabteilung eignen sich, um die Effizienz des gesamten Befragungsprozesses zu evaluieren.

Die abschließende Frage „alles in allem haben wir durch die Mitarbeiterbefragung in unserer Hauptabteilung zufriedenstellende Ergebnisse erreicht“, dient der Messung der Ergebniseffizienz des Befragungsprojektes.

Da in den drei präsentierten Faktoren die Evaluationsfragen mit anderen Fragen gemeinsam die Konstrukte bilden, soll im folgenden anhand einer Reliabilitätsanalyse geprüft werden, ob die Evaluationsfragen für die Jahre 1999 und 2001 ebenso als drei eigenständige Skalen zur Evaluation des Feedbackprozess verwendet werden können.

Die Überprüfung der Reliabilität der Skalen (vgl. Tabelle 5.3) bestätigt, dass die Evaluationsfragen auch eigenständig zwei bzw. drei unterschiedliche Konstrukte messen. Bei der Skala („Verbesserungsprozess übergreifend“) wurden die beiden Items L23, L24 zur Erhöhung der Reliabilität ausgeschlossen und die Fragen L16, L17 gehen nur in die Analysen des Datensatzes 2001 ein, da sie dort erstmals gestellt wurden.

Tabelle 5.3: Reliabilität der Skalen zur Evaluation der Befragung

Skala	MAB 2001		MAB 1999	
	N	Cronbach	N	Cronbach
Verbesserungsprozess im Team	519	.80	517	.78
Verbesserungsprozess übergreifend	393	.94	347	.91

Zusammenfassend werden die Skalen zur Evaluation des Feedbackprozesses zur Überprüfung der Effizienzkriterien und der Qualität des Feedbacks II folgendermaßen verwendet:

Zur Messung der Qualität des Feedbacks II werden die Fragen zum Verbesserungsprozess im Team verwendet. Zur Messung der Prozesseffizienz werden die Fragen zum abteilungsübergreifenden Verbesserungsprozess und zur Messung der Ergebniseffizienz wird die abschließende Frage L26 „Alles in allem haben wir durch die Mitarbeiterbefragung in unserer Hauptabteilung zufriedenstellende Ergebnisse erreicht“ herangezogen.

5.8.2 Operationalisierung der Standard-Einflussfaktoren

Führung und Situation

Um den im Arbeitsmodell aufgezeigten Einfluss von Führung und Situation auf die Qualität des Feedbackprozesses sowie die Effizienzkriterien zu überprüfen, werden für Führung und Situation Skalen gebildet.

Fragen zum Vorgesetzten aus dem Kapitel der Befragung konnten anhand der Faktoren- sowie Reliabilitätsanalyse (Cronbach $\alpha_{1999}=0,96$; $N=393$ sowie $\alpha_{2001}=0,97$; $N=394$) bestätigt werden.

Für die Bildung einer Skala zum Einfluss der aktuellen Situation wurde eine explorierende Regressionsanalyse berechnet, um die wichtigsten Fragen für die Zufriedenheit mit der aktuellen Gesamtsituation zu identifizieren (vgl. Tabelle 5.4).

Tabelle 5.4: Regressionsanalyse zur Exploration der Einflüsse auf die Gesamtsituation

Frage	B	SE	β
F83: Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit unsrem Bereich	0,23	0,05	0,3**
<i>F87: Das Unternehmen hat ein sehr gutes Image.</i>	0,2	0,03	0,28**
F78: Ich bin zufrieden und werde das Unternehmen in den nächsten 12 Monaten nicht verlassen.	0,31	0,05	0,27**
F74: Ich kann da mitgestalten, wo es mir wichtig ist.	0	0,03	0,12**
L21: In unserem Team haben wir auch längere Maßnahmen nicht aus den Augen verloren.	0,17	0,04	0,17**
F72: Verfahrensanweisungen und/oder Richtlinien unterstützen mich bei meiner Arbeit.	-0,1	0,03	-0,16**
F28: Alles in allem bin ich zufrieden mit den Sozial-und Zusatzleistungen des Unternehmens.	0,12	0,05	0,12**
L13: Ich habe in meiner Gruppe/Team Vorschläge für Verbesserungsmaßnahmen gemacht.	0	0,03	0,1**
F30: Die Zusammenarbeit meines Teams mit anderen Teams ist sehr gut.	0,13	0,03	0,17**
F37: Mein Vorgesetzter bezieht mich bei anstehenden Veränderungen, die mich betreffen, aktiv mit ein.	0	0,03	-0,12**
F79: Mit meinem zuständigen Personalreferat bin ich sehr zufrieden.	0	0,02	0,12**
F21: Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit meiner beruflichen Perspektive im Unternehmen.	0	0,03	0,12*
F10: Meine Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind mit meinen Kolleginnen/Kollegen gut abgestimmt.	0	0,04	-0,12*

Anmerkungen: $R^2=.85$ für Schritt 15 ($p<0,05$)

Abhängige Variable: Wenn ich abschließend alles in Betracht ziehe, bin ich sehr zufrieden im Unternehmen.

Eine anschließende Reliabilitätsanalyse der Skala hat befriedigende Werte (Cronbach $\alpha_{1999} = 0,8$; N= 333 bzw. Cronbach $\alpha_{2001} 0,82$; N=320) ergeben. Das Item F87 wurde aus Reliabilitätsgründen ausgeschlossen.

Die Skala „Situation“ drückt die Gesamtzufriedenheit mit der aktuellen Situation im Unternehmen aus.

Kommunikation und Kultur

Da die Fragen zur Information und Kommunikation sowie zu Image und Kultur nicht eindeutig in der Faktorenanalyse bestätigen ließen, werden über die Kapitel „Information und Kommunikation“ sowie den Kultur-Fragen des Kapitels „Image und Kultur“ (für die Kulturfragen beträgt Cronbach $\alpha_{1999}=0,8$; N=400 sowie $\alpha_{2001}=0,85$; N=424) Summenscores für die Abteilungen gebildet. Da die Cronbach α -Werte der Skalen ausreichend hoch sind, kann der Einfluss der unabhängigen Variablen „Kommunikation“ sowie „Kultur“ in Form von Skalen und Summenscores überprüft werden.

Überprüfung der Aggregation der Einzeldaten zu Abteilungsdaten

Um die Aggregation der Einzeldaten auf Abteilungsebene auf Sinnhaltigkeit zu prüfen, wird eine einfaktorielle Varianzanalyse nach Abteilungsnummer beispielhaft für Qualität Feedback II, Prozesseffizienz und Ergebniseffizienz sowie für Kommunikation, Kultur, Führung sowie Situation berechnet (vgl. Tabelle 5.5).

Es zeigen sich signifikante Ergebnisse und der Anteil erklärter Varianz liegt für alle Skalen zwischen 21% und 30%. Wenngleich die Effekte insgesamt nicht sehr hoch ausfallen, so sprechen die Ergebnisse dennoch für die Eignung der Skalen zur Messung der Qualität des Feedbackprozesses und Effizienzkriterien in den einzelnen Abteilungen.

Die Ergebnisse können damit für alle Einflussfaktoren als befriedigend angesehen werden.

Tabelle 5.5: Einfaktorielle Varianzanalyse nach Abteilungsnummer

Variablen 1999	df	F	Eta Quadrat
Qualität FB II	46	2,3**	0,25
Prozesseffizienz	46	2,5**	0,26
Ergebniseffizienz	46	2,3**	0,25
Kultur	46	1,82*	0,21
Kommunikation	46	2,29**	0,24
Situation	46	2,27**	0,24
Führung	46	1,86**	0,21
Variablen 2001	df	F	Eta Quadrat
Qualität FB II	46	2,49**	0,26
Prozesseffizienz	46	2,67**	0,27
Ergebniseffizienz	46	2,51**	0,26
Kultur	46	2,96**	0,3
Kommunikation	46	2,67**	0,27
Situation	46	3,1**	0,3
Führung	46	2,42**	0,25

Insgesamt erklären die Skalen im Jahr 2001 mehr Varianz als 1999, wenngleich es insgesamt keine erheblichen Unterschiede zwischen den Skalen innerhalb eines Jahres gab. Auffällig ist allerdings die Zunahme der erklärten Varianz der Skala „Kultur“ von 1999 auf 2001. Im Vergleich ergeben einfaktorielle Varianzanalysen nach Bereich erheblich geringere Varianzaufklärungen.

Zusammenfassend wird vor diesem Hintergrund eine Aggregation der individuellen Daten als vertretbar angesehen, um die abteilungsspezifischen Situationen und den Feedbackprozess zu untersuchen.

Überprüfung der Bewertung abhängig von der Hauptabteilungszugehörigkeit

Die Verteilung der Hauptabteilungen (Habt) auf die Gruppen des Führungs- und Situationsindex (vgl. Tabelle 5.6) zeigt, dass Führungs- und Situationsbewertung primär unabhängig von der Hauptabteilungszugehörigkeit sind.

Die Indices wurden mit Hilfe von Clusterzentrenanalysen erstellt. Dazu wurden drei Cluster als Zielwert vorgegeben, um die Bewertung in gut, mittel und kritisch einteilen zu können.

Tabelle 5.6: Verteilung der Abteilungen (N=48) auf Führungs- und Situationsindex-Gruppen

	Situation 98			Führung 98			Gesamt (N/%)
	gut	mittel	Kritisch	gut	mittel	kritisch	
Habt.1	0	100%	0	0	67%	33%	100%
Habt. 2	47%	53%	0	44%	53%	3%	100%
Habt. 3	17%	75%	8%	8%	83%	8%	100%
Habt. 4	0	100%	0	0	100%	0	100%
Gesamt (N/%)	35%	63%	2%	31%	63%	6%	100%
	Situation 99			Führung 99			Gesamt (N/%)
	gut	mittel	Kritisch	gut	mittel	kritisch	
Habt.1	0	33%	67%	33%	0	67%	100%
Habt.2	9%	63%	28%	31%	50%	19%	100%
Habt.3	0	58%	42%	33%	50%	17%	100%
Habt.4	0	100%	0	0	0	100%	100%
Gesamt (N/%)	6%	60%	33%	31%	46%	23%	100%
	Situation 01			Führung 01			Gesamt (N/%)
	gut	mittel	Kritisch	gut	mittel	kritisch	
Habt.1	0	67%	33%	33%	33%	33%	100%
Habt.2	44%	47%	9%	53%	38%	9%	100%
Habt.3	0	67%	33%	33%	50%	17%	100%
Habt.4	0	100%	0	0	100%	0	100%
Gesamt (N/%)	29%	54%	17%	46%	42%	13%	100%

Der Datensatz von 1998 zur Situation und Führung zeigt eine eher linksseitige Verteilung mit guter bis mittlerer Bewertung.

Im Jahr 1999 zeigt sich für die Situationsbewertung eine eher rechtsschiefe, für die Führungsbewertung hingegen eine ausgewogene Verteilung.

Für 2001 ist die Verteilung der Hauptabteilungen auf Situation und Führung eher linksseitig verteilt, jedoch weniger ausgeprägt als 1998.

Insgesamt zeigt die Verteilung ein befriedigendes Ergebnis. Damit scheint die Bewertung unabhängig von der Hauptabteilungszugehörigkeit.

Überprüfung der Bewertung der Skalen über den Befragungszeitraum

Zusammenfassend haben sich die Skalen Kultur, Kommunikation, Führung, Situation, Qualität Feedback II (Qualität FB II), Prozess- und Ergebniseffizienz in ihrer Bewertung über die Befragungszeitpunkte nicht signifikant verändert (vgl. Tabelle 5.7). Die einzige Ausnahme bildet die Zufriedenheit mit den Verbesserungen nach der Befragung (Ergebniseffizienz), die sich von 1999 auf 2001 signifikant verschlechtert hat. Im Vergleich dazu ist die Zufriedenheit mit der Prozesseffizienz gleich geblieben.

Tabelle 5.7: Vergleich der Skalen 1998-1999 sowie 1999-2001

Skala	M	SD	M	SD	df	T
Kultur 98-99	3,0	0,37	3,0	0,42	47	3,66
Kommunikation 98-99	2,9	0,35	2,9	0,39	47	1,43
Situation 98-99	2,6	0,35	2,7	0,35	47	0,4
Führung 98-99	2,6	0,46	2,6	0,47	47	0,5
Kultur 99-01	3,0	0,4	2,9	0,5	47	0,87
Kommunikation 99-01	2,9	0,39	2,8	0,42	47	1,1
Situation 99-01	2,7	0,35	2,7	0,41	47	0,48
Führung 99-01	2,55	0,47	2,55	0,55	47	-0,3
Qualität FB II 99-01	2,58	0,55	2,6	0,54	47	0,19
Prozesseffizienz 99-01	3,35	0,67	3,31	0,66	47	0,49
Ergebniseffizienz 99-01	2,7	0,51	3,6	0,76	47	8,9**

Obwohl die Skalen der Evaluationsfragen zur Qualität des Feedbacks II sowie zur Prozesseffizienz insgesamt im Mittelwertsvergleich keine Veränderung von 1999 auf 2001 aufweisen, zeigen sich in der Bewertung der einzelnen Fragen signifikante Unterschiede.

Die Fragen zur Qualität des Feedbackprozesses (Verbesserungsprozess im Team) fallen unterschiedlich aus. Die Fragen zur Information über die Ergebnisse der Befragung weist signifikante Unterschiede auf, demnach wird sie hauptabteilungsabhängig unterschiedlich bewertet.

Die Frage zur gemeinsamen Maßnahmenableitung und zur Beteiligung der Mitarbeiter am Feedbackprozess fällt 2001 für alle Abteilungen besser aus als 1999. Die aktive Partizipation wird hingegen hauptabteilungsabhängig 1999 schlechter bewertet. Die Fragen zur Zufriedenheit mit der Maßnahmenableitung (Prozesseffizienz) fallen für eine Hauptabteilung vor allem im Hinblick auf Reviews zum Umsetzungsstand der Maßnahmen, zur Kommunikation über Veränderungen sowie insgesamt zur Wertigkeit des Projektes kritischer für 2001 aus, während die anderen Hauptabteilungen 2001 zufriedener sind als 1999.

Insgesamt zeigt sich auch hier, dass die Mitarbeiter aller Hauptabteilungen mit der Durchführung des Feedbackprozess 2001 zufriedener waren, mit den 2001 erreichten Ergebnissen hingegen nicht.

Zudem ist auffällig, dass es abhängig von der Hauptabteilung besondere Bewertungsmuster gibt. Mit dem Projekt Mitarbeiterbefragung wird innerhalb der Hauptabteilungen unterschiedlich umgegangen.

Zusammenarbeit

In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass der Vorgesetzte zwar eine große Bedeutung für die Problemlöseprozesse im Feedback II hat (vgl. Kapitel 2.3.3, 4.1.2), aber ohne Unterstützung durch die Mitarbeiter den vollständigen Problemlöseprozess im Sinne des FBs II nicht durchführen kann.

Der Einflussfaktor „Zusammenarbeit“ beschreibt den Prozess des Zusammenarbeitens und -agierens, vor allem in der Phase des Feedbacks II. Es wird davon ausgegangen, dass sowohl ein durchgeführter als auch ein nicht-durchgeführter Feedbackprozess immer von Mitarbeitern *und* Führungskräften abhängt (vgl. u.a. Kapitel 2.3.3, 4.1.2).

Um Teams mit unterschiedlichen Ausprägungen von Zusammenarbeit identifizieren zu können, wurden die erstellten Maßnahmenpläne der Organisationseinheiten hinsichtlich inhaltlicher Qualität der Maßnahmenableitung untersucht.

Die zum Verbesserungsprozess verfügbaren Informationen und Unterlagen wurden daher vier Monate nach der Befragung 2001 in einem Telefoninterview mit Führungskräften erfragt und kollektiv zusammengetragen. Um den Einflussfaktor der Zusammenarbeit untersuchen zu können, wurden die Organisationseinheiten in Gruppen zusammengefasst. Dies erfolgte in Abhängigkeit davon, ob und in welcher Qualität der Feedbackprozess durchgeführt wurde.

Es wurden folgende Gruppen gebildet (vgl auch Tabelle 5.8):

1. *FBP mit Maßnahmenplan*, der allen Mitarbeitern zugänglich ist und auch kommuniziert wurde, beispielsweise über Intranet.
2. *FBP ohne Maßnahmenplan*. In diesen Organisationseinheiten wurde ein Feedbackprozess durchgeführt, es wird jedoch einzig die Anzahl, nicht die Art der vereinbarten Maßnahmen „öffentlich“ kommuniziert. Ebenfalls in diese Gruppe fallen alle Abteilungen, die einen Feedbackprozess durchgeführt, aber nach gemeinsamer Teamentscheidung keine Maßnahmen vereinbart haben.
3. *Kein Feedbackprozess*. Hier sind alle Abteilungen zusammengefasst, von denen die Führungskräfte angaben, dort keinen Feedbackprozess durchgeführt zu haben.
4. Zur Gruppe „*Keine Kenntnis*“ gehören alle Abteilungen, von denen keine Informationen zum Feedbackprozess vorliegen. Beispielsweise Abteilungen, denen von 1998 und 1999 keine Unterlagen zum Feedbackprozess mehr zur Verfügung stehen, deren Führungskräfte (zusammen mit den vereinbarten Maßnahmen) das Unternehmen verlassen haben, etc. Im Jahr 2001 kommen zusätzlich Abteilungen hinzu, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung (vier Monate nach der Befragung 2001) noch keinen Feedbackprozess durchgeführt haben.

In der Reihenfolge der Nummerierung wird mit abnehmender Qualität des Feedbackprozesses auch von abnehmender Zusammenarbeit ausgegangen.

Die Unterscheidung in vier Feedbackprozess-Gruppen, wurde auf folgendem Hintergrund getroffen:

Der Feedbackprozess mit einem öffentlich kommunizierten Maßnahmenplan, ist qualitativ höher wertig einzustufen als Feedbackprozesse mit nicht-veröffentlichten Maßnahmenplänen.

Zwar sind jene Feedbackprozesse qualitativ niedriger einzustufen, die zum gemeinsamen Entschluss führten, keine Maßnahmen zu vereinbaren, sie erfüllen aber die Prämisse, dass ein gemeinsamer Dialog stattgefunden hat (vgl. Kapitel 2.3.3).

Gruppen in denen keine Feedbackprozesse (auch kein Dialog) stattfanden, bilden eine eigene Gruppe ebenso wie Feedbackprozess-Gruppen, von denen Kenntnisse zum Prozess fehlen.

Tabelle 5.8: Art des Feedbackprozesses in den Abteilungen

Art des FBP	2001		1999		1998	
	Abteilungen		Abteilungen		Abteilungen	
	N	%	N	%	N	%
FBP mit Maßnahmenplan	26	54%	15	31%	18	38%
FBP: nur Maßnahmenzahl bekannt bzw. keine Maßnahmen vereinbart	8	17%	22	46%	13	27%
Kein FBP	1	2%	4	8%	3	6%
Keine Kenntnis	13	27%	7	15%	14	29%
<i>Summe</i>	<i>48</i>	<i>100%</i>	<i>48</i>	<i>100%</i>	<i>48</i>	<i>100%</i>

Tabelle 5.8 zeigt, dass über alle Befragungszeitpunkte hinweg mehr als 65% der Führungskräfte einen Feedbackprozess durchgeführt haben. Dabei wurden 1999 die meisten Feedbackprozesse durchgeführt.

Für 1998 und 2001 wurden für die Mehrheit der Feedbackprozesse öffentlich zugängliche Maßnahmen vereinbart, während 1999 fast 50% der Gruppen die vereinbarten Maßnahmen gruppenintern beließen.

Für 1999 ergibt sich ferner, dass die höchste Prozentzahl keinen Feedbackprozess (mit 8% immer noch ein sehr geringer Anteil) durchführte und es die geringste Anzahl an „Keine-Kennntnis-Gruppen“ gab.

Die „Keine-Kennntnis-Gruppen“ sind mit knapp 30% in den Jahren 1998 und 2001 deutlich größer als die Gruppen ohne Feedbackprozess.

Da die Angaben zur Durchführung der Feedbackprozesse auf den Aussagen der Führungskräfte basieren, wurde im Vergleich dazu die Frage L12 („In unserer Gruppe/Team haben wir gemeinsam die wichtigsten Verbesserungspotentiale herausgearbeitet“) für 1999 und 2001 ausgewertet, um Führungskräfteaussagen und Mitarbeiter einschätzung zu vergleichen. Alle Antworten wurden in drei Kategorien zusammenfassend dargestellt: Werte 1-3 (stimmt) 4 (teils-teils) und 4-7 (stimmt nicht), (vgl. Tabelle 5.9).

Tabelle 5.9: Maßnahmenableitung in den Teams: Auswertung der Frage L12 absolut und prozentual

Bewertung	1999		2001	
	N	%	N	%
Stimmt	325	60%	364	68%
teils-teils	63	12%	65	12%
Stimmt nicht	59	11%	40	7%
<i>Fehlend</i>	95	18%	68	13%
Gesamt	543	100%	537	100%

Die Auswertung der Frage L 12 ergibt, dass im Anschluss an die Befragung 1999 60% der Mitarbeiter an einem Feedbackprozess teilnahmen. 2001 waren es knapp 70%. Die Angaben der Führungskräfte ergeben nur geringfügig höhere Prozentsätze: 77% für 1999 und 71% für 2001.

Da sowohl die Angaben zu durchgeführtem als auch zu unterlassenem Feedbackprozess ähnlich sind, kann die Übereinstimmung zwischen Führungskräfte und Mitarbeitermeinung als akzeptabel gewertet werden. Sie stützt somit die vorgenommene Gruppenbildung.

Um den Einfluss der Zusammenarbeit zu prüfen, soll im folgenden das Vorgehen zur Auswertung der Maßnahmen dargestellt werden, um Rückschlüsse auf die Qualität des Feedbacks bzw. der Maßnahmenableitung zuzulassen.

Maßnahmenableitung

Um den Problemlöseprozess während des FBs II sowie die Voraussetzung eines Feedbackprozesses für Organisationales Lernen (vgl. Hypothese 1.2) untersuchen zu können, wurden die vereinbarte Maßnahmen im Bereich ausgewertet.

Dahinter steht die Annahme, dass kollektive Lernprozesse unabhängig von der Qualität bzw. Tiefe der vereinbarten Maßnahmen stattfinden.

Die Qualität der Maßnahmen wird als hoch angesehen, wenn ein Feedbackgespräch stattgefunden hat und Maßnahmen entsprechend der (statistisch) ausgewiesenen Defizite (kritischen Fragen/Themen) des Ergebnisberichts vereinbart wurden.

Mittlere Qualität wird angenommen, so Maßnahmen unabhängig von den ersichtlichen Defiziten des Ergebnisberichts vereinbart wurden, beispielsweise die Vereinbarung „einfacher Themen“ wie Sachthemen (vgl. Jöns und Schmitt, 1998). Von geringer Qualität ist dann auszugehen, wenn keine Maßnahmen vereinbart wurden (vgl. auch Jöns & Schmitt, 1998).

Zur Bestimmung der Qualität der vereinbarten Maßnahmen wird in der vorliegenden Arbeit überprüft, ob und wie gut die in den Ergebnisberichten kritischen ausgewiesenen Fragen/Themen mit den tatsächlich vereinbarten Maßnahmen in Zusammenhang stehen.

Darstellung der Maßnahmen im Bereich

Die Einzelmaßnahmen lassen sich relativ problemlos zu Themenbereichen zusammenfassen, die den Kapiteln des Fragebogens sehr ähnlich sind.

Einführend soll hier die Häufigkeit der vereinbarten Maßnahmen pro Themenbereich absolut und prozentual für jedes Jahr dargestellt werden (vgl. Tabelle 5.10).

Tabelle 5.10: Maßnahmen aus den Aktionsplänen 1998 (absolut und Prozent)

Themenbereiche	1998	
	N	Prozent
Information	23	25%
Arbeitsbedingungen	20	22%
Personalentwicklung	11	12%
Diskussion	11	12%
Arbeitsabläufe	9	10%
Kultur	5	6%
Teamthemen	4	4%
Zielmanagementprozess	3	3%
Schnittstellen	2	2%
Identität/ Selbstdarstellung	2	2%
Verbesserungsthemen	1	1%
Bezahlung	0	0
Projekte	0	0
Unternehmen	0	0
<i>Summe Themenbereiche</i>	<i>11</i>	
<i>Summe Themennennungen</i>	<i>91</i>	

Themenbereiche	1999	
	N	Prozent
Information	25	36%
Arbeitsbedingungen	10	14%
Arbeitsabläufe	8	11%
Personalentwicklung	7	10%
Schnittstellen	5	7%
Diskussion	3	4%
Kultur	3	4%
Zielmanagementprozess	3	4%
Teamthemen	2	3%
Unternehmen	2	3%
Identität/ Selbstdarstellung	1	1%
Verbesserungsthemen	1	1%
Bezahlung	0	0
Projekte	0	0
<i>Summe Themenbereiche</i>	12	
<i>Summe Themennennungen</i>	70	
Themenbereiche	2001	
	N	Prozent
Information	34	30%
Arbeitsabläufe	16	14%
Arbeitsbedingungen	15	13%
Schnittstellen	11	10%
Personalentwicklung	9	8%
Zielmanagementprozess	7	6%
Diskussion	4	4%
Kultur	4	4%
Identität/ Selbstdarstellung	4	4%
Teamthemen	4	4%
Bezahlung	3	3%
Verbesserungsthemen	3	3%
Projekte	1	1%
Unternehmen	0	0
<i>Summe Themenbereiche</i>	13	
<i>Summe Themennennungen</i>	115	

Deutlich ist, dass zu einzelnen Schwerpunktthemen jedes Jahr viele Maßnahmen vereinbart wurden: Arbeitsbedingungen und -abläufe, Information, Personalentwicklung, Diskussion, Schnittstellen, Kultur und Zielmanagementprozess.

Zur Überprüfung der Annahme, dass qualitativ hochwertige Maßnahmen aufgrund nachweisbarer Defizite aus den Ergebnisberichten vereinbart werden und sich

wiederum in den Ergebnisberichten der Folgebefragung zeigen, sollten sie mit den Auswertungen der Ergebnisberichte in Zusammenhang gebracht werden. Dieses Vorgehen soll im folgenden näher erläutert werden.

Ermittlung von Defiziten in den Ergebnisberichte

Die Maßnahmen-Themenbereiche, die sich aus der Verdichtung der vereinbarten Maßnahmen ergeben haben, werden den entsprechenden Fragen bzw. Kapiteln der Mitarbeiterbefragung gegenübergestellt.

Die Themengebiete der Maßnahmen decken sich im wesentlichen mit den Kapiteln des Fragebogens. Es waren lediglich kleine Anpassungen notwendig, die im folgende erläutert werden:

Das Kapitel *Arbeitsbedingungen* wurde übernommen. Das Kapitel *Tätigkeit* wurde um weitere drei Fragen zu *Arbeitsabläufen* aus dem Kapitel „Unternehmen und Organisation“ ergänzt, die Maßnahmen zu Schnittstellen-, Selbstdarstellungs- und Projektthemen werden inhaltlich in diesem Kapitel subsumiert. Das Kapitel „*Persönliche Entwicklung*“ wurde um eine Frage zur Weiterentwicklung aus dem Kapitel „Direkter Vorgesetzter“ ergänzt.

Die Kapitel „*Bezahlung*“ sowie „*Kollegen/Teamthemen*“ wurden übernommen. Zum Kapitel „*Bezahlung*“ zählen die Maßnahmen zum unternehmensinternen Vorschlagswesen.

Die Fragen zum *Zielmanagementprozess* aus dem Kapitel „Unternehmen und Organisation“ wurden um zwei Fragen aus dem Kapitel zum „direkten Vorgesetzten“ ergänzt. Die übrigen Fragen zum direkten Vorgesetzten blieben in dieser Untersuchung unberücksichtigt, da es Bestandteil der Unternehmensphilosophie ist, die Verbesserungsthemen zum direkten Vorgesetzten nicht öffentlich zu kommunizieren.

Das Kapitel „*Höhere Führungskräfte*“ wurde übernommen. Dies sind vor allem vereinbarte Maßnahmen zur „*Diskussion mit den höheren Führungskräften*“. Das Kapitel „*Information und Kommunikation*“ wurde übernommen.

Beim Kapitel „Unternehmen und Organisation“ wurde die Frage zum Personalwesen ausgewählt. Hierzu gehören vor allem Maßnahmen zur Diskussion mit dem Personalwesen. Für die übrigen Fragen dieses weitgehend heterogenen Kapitels wurden keine Maßnahmen vereinbart.

Das Kapitel „*Image und Kultur*“ wurde in die Image- und Kulturfragen geteilt. Zum Kapitel „*Image*“ gehören auch die Maßnahmen zu Unternehmen, da diese sich auf das Unternehmensimage bezogen.

Diese Fragenszusammenstellungen wurden mit Reliabilitätsanalysen für das Jahr 2001 abgesichert, (vgl. Tabelle 5.11). Es sei angemerkt, dass die Cronbach α für die Jahre 1998 und 1999 ähnlich ausfallen.

Tabelle 5.11: Reliabilitätsanalyse der Kapitel des Fragebogens für 2001

Fragebogenkapitel 2001	Cronbach α	N
Arbeitsbedingungen	0,84	501
Arbeitsabläufe	0,87	483
Persönliche Entwicklung	0,83	443
Bezahlung	0,86	241
Team	0,89	484
Zielmanagementprozess	0,72	452
Höhere Führungskräfte	0,92	414
Information und Kommunikation	0,89	448
Image	0,83	472
Kultur	0,84	423

Um die Bewertung der Ergebnisberichte über die Jahre mit den Maßnahmen vergleichen zu können, wurde in zwei Schritten vorgegangen:

1. Erstens wurden Varianzanalysen über die Jahre sowie über die Hauptabteilungen gerechnet (vgl. Kapitel 6.1), um signifikante Veränderungen der Mittelwerte für jedes Themengebiet darstellen zu können.

In beiden Fällen zeigte sich, dass Post-Hoc-Tests nach Scheffé zu konservativ testeten. Daher wurden die Post-Hoc-Tests nach Tukey durchgeführt. Dieser Test hält bei Mehrfachvergleichen das vorgegebene Signifikanzniveau über alle Tests hinweg ein (vgl. Bortz, 1999, S.263). Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6.1.

2. Zweitens wurde die Anzahl der Fragen pro Themengebiet ausgewertet, die sich verschlechterten.

Dazu wurden alle Fragen, die sich um mindestens 0,3 Punkte bzw. 1,0 Punkte verschlechtert hatten sowie alle Fragen die schlechter als 3,5 bewertet wurden über die Befragungszeitpunkte verglichen.

Diese drei zusätzlichen Defizit-Kriterien wurden vor dem folgendem Hintergrund ausgewählt:

In Diskussionen zum Feedbackprozess zeigte sich, dass eine Verschlechterung um 0,3 Punkte zwischen den Ergebnisberichten zweier aufeinander folgenden Befragungen durchaus auffällig ist. Fragen, die um einen gesamten Punkt schlechter werden, fallen noch stärker auf. Fragen, mit Bewertungen schlechter als 3,5 wurden

von dem Unternehmen bzw. der Projektleitung im Vorfeld als Signal für „Handlungsbedarf“ charakterisiert. Es wurde in Informationsveranstaltungen und den Unterlagen zum Verbesserungsprozess dringend angeraten, mit den Mitarbeitern darüber zu diskutieren und möglichst Maßnahmen zur Verbesserung abzustimmen. Es wird davon ausgegangen, dass beim Feedbackprozess zunächst diejenigen Themen mit Maßnahmen belegt werden, die schlechter als 3,5 bewertet wurden. Es folgen Themen bzw. Fragen, die sich um einen Punkt und zuletzt jene, die sich um 0,3 Punkte verschlechterten.

Im Hinblick auf die Maßnahmenableitung können die Fragen also in dieser Reihenfolge in ihrer Dringlichkeit (eine Maßnahme zu vereinbaren) eingestuft werden.

Um einen quantitativen Wert (Defizit-Gewichtung) zu ermitteln, der letztlich der Anzahl der vereinbarten Maßnahmen gegenübergestellt werden kann, wurden die Fragen in der angegebenen Reihenfolge (schlechter 3,5 ist dringlicher als eine Verschlechterung um 1,0 Punkte, ist dringlicher als eine Verschlechterung um 0,3 Punkte) gewichtet. Daraus resultiert, dass Fragen mit Verschlechterungen um mindestens 0,3 Punkte die Gewichtung 1, Fragen mit Verschlechterung um 1,0 die Gewichtung 2 und Fragen die schlechter 3,5 bewertet wurden, die Gewichtung 3 erhielten. Durch Multiplikation der jeweiligen Anzahl der verschlechterten Fragen mit der Gewichtung wurde pro Abteilung und pro Thema eine Defizit-Gewichtung ermittelt.

Diese „Gewichtung des Defizits“ wurde anschließend der Anzahl der vereinbarten Maßnahmen pro Thema gegenübergestellt. Aus dem Verhältnis ergibt sich eine End-Bewertung, die wie folgt zustande kommt, vgl. Tabelle 5.12:

Tabelle 5.12: Gewichtung der Defizite im Vergleich zur Anzahl der Maßnahmen

Defizit-Gewichtung	Anzahl Maßnahmen	End-Bewertung
0-2 Punkte	0	0
	≥ 1	1
3-6 Punkte	0	-1
	≥ 1	2
> 7 Punkte	0	-2
	1	1
	> 1	2

Diesem Vorgehen liegen folgende Annahmen zugrunde:

Wenn eine Abteilung einen Gewichtungswert von 0-2 Punkten erreicht, so haben sich die Werte in zwei Fragen des Themas um mindestens 0,3 Punkte oder in einer Frage um 1 Punkt verschlechtert. Die Dringlichkeit, eine Maßnahme zu vereinbaren

ist in diesem Fall gering. Wurde keine Maßnahme vereinbart, erhält die Abteilung für dieses Thema die Bewertung 0, wurde eine Maßnahme vereinbart, erhält sie die Bewertung 1. Entsprechend wurde für die Gewichtungen 3-6 und mehr als 7 Punkte vorgegangen.

Für die Bewertung gilt, dass negative Werte fehlende Maßnahmen (bei deutlichen Defiziten im Ergebnisbericht) anzeigen. Positive Werte drücken Maßnahmenvereinbarungen aus.

Insgesamt wurde über den Status pro Abteilung pro Jahr eine Summe gebildet, um Abteilungen und Hauptabteilung besser vergleichen zu können.

Zusätzlich wurden übergreifende Maßnahmen erfasst. „Übergreifend“ bedeutet, dass Maßnahmen mit hauptabteilungs- oder sogar bereichsweiter Gültigkeit vereinbart wurden. Da übergreifende Maßnahmen dieser Art immer auf eine Vielzahl von Mitarbeitern wirken, wurden sie höher bewertet als die Einzelmaßnahmen der Abteilungen. Im Ergebnisteil wird überprüft, ob übergreifende Maßnahmen die Bewertung eines Themas im Folgejahr stärker beeinflussten als Einzelmaßnahmen.

Die Tatsache, dass in einigen Abteilungen zu wenig oder auch zuviele Maßnahmen vereinbart wurden, macht ein weiteres Bewertungskriterium notwendig. Aus diesem Grund wurde zusätzlich eine Gesamt-Bewertung eingeführt, die den Zusammenhang zwischen Maßnahmen und Defiziten mit „zuwenig“, „wenig“, „angemessen“, „viel“ und „zuviel>“. Diese Gesamtbewertung wurde mit Hilfe von Expertenratings abgesichert. Eine genaue Gegenüberstellung der Maßnahmen und Defizite erfolgt im Ergebnisteil (vgl. Kapitel 6.1).

5.8.3 Operationalisierung der Zusatz-Einflussfaktoren

Die unterschiedliche Bewertung des Feedbackprozesses zwischen den Hauptabteilungen (vgl. Kapitel 5.8.2) weist bereits darauf hin, dass innerhalb der Hauptabteilungen unterschiedliche Rahmenbedingungen greifen. Die Untersuchung der Projektsteuerung sowie verfügbarer Unterlagen wie Kommunikation und Controlling (Maßnahmenreviews) bestätigt die Annahme. Dementsprechend fällt auf, dass das Projekt Mitarbeiterbefragung innerhalb der Hauptabteilungen unterschiedlich verbindlich gesteuert wurde.

Die folgenden Ausführungen verdeutlichen dies.

Verbindlichkeit

Die Verbindlichkeit wurde mithilfe vereinbarter Controlling-Vorgehen innerhalb der Hauptabteilungen untersucht und über die Befragungszeitpunkte verglichen (vgl. Kapitel 6.3).

In den Hauptabteilungen 1 und 2 wurden nach den Befragungen die Anzahl der Maßnahmen pro Organisationseinheit und danach vierteljährlich der Stand der Maßnahmenbearbeitung abgefragt und in Informationsveranstaltungen kommuniziert. Da die Hauptabteilung 1 wesentlich kleiner ist und über weniger Hierarchiestufen verfügt als die Hauptabteilung 2 wird davon ausgegangen, dass innerhalb der erst genannten die Verbindlichkeit umso höher ist, da sich die Führungskräfte persönlich gut kennen und in direkterem Konkurrenzverhältnis stehen. Gründe für diese Annahme sind die beispielsweise kürzeren Kommunikationswege zwischen Mitarbeitern und Führungskräften. Wenn in einer Abteilung kein Feedbackprozess stattfindet, so wird dies bei wenigen Abteilungen schneller offensichtlich und muss besser und schneller begründet werden als bei vielen Abteilungen innerhalb einer Hauptabteilung. In Hauptabteilung 3 wurden unregelmäßige Reviews durchgeführt, die Kommunikation der Maßnahmenumsetzung war hingegen weniger intensiv (zum Teil nur in schwer zugänglichen Qualitätsunterlagen), als in den Hauptabteilungen 1 und 2, wo sowohl über Intranet als auch in Informationsveranstaltungen kommuniziert wurde. Die Hauptabteilung 4 führte keinen Feedbackprozess durch. Da sie nur aus einer Abteilung besteht, wird hier die Verbindlichkeit am geringsten eingeschätzt, da ein nicht durchgeführter Feedbackprozess aus Mangel an Vergleichsabteilungen nicht gerechtfertigt werden muss.

Zusammenfassend wird angenommen, dass „Verbindlichkeit“ in den Hauptabteilungen unterschiedlich hoch ist. In einer kleinen Hauptabteilung (1) mit kommuniziertem und konsequentem Controllingprozess ist die Durchführung eines Feedbackprozess verbindlicher als in einer sehr großen Hauptabteilung (2), weil sozialer Vergleich unmittelbar möglich ist. In einer großen Hauptabteilung, in der ein regelmäßiges Controlling der Maßnahmen erfolgt und kommuniziert wird, ist die Verbindlichkeit umso höher, als wenn, wie in Hauptabteilung 3 nur gelegentlich ein Maßnahmenstatus abgefragt wird. Besteht kein Controlling und ist ebenfalls der soziale Vergleich mit anderen Abteilungen unmöglich, wie in Hauptabteilung 4, so scheint, dass die Verbindlichkeit am geringsten ist.

In der Annahme, dass die Verbindlichkeit mit der Nummerierung der Hauptabteilungen von 1 bis 4 abnimmt, wird die Verbindlichkeit im Rahmen der Hauptabteilungszugehörigkeit als Einflussfaktor überprüft.

Zusatz-Einflussfaktoren: Arbeitsorganisation und -information, Image, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Tätigkeit, Verbesserungsprozess im Team, Bezahlung, Veränderungsbereitschaft

Die übrigen Zusatz-Einflussfaktoren werden anhand der Faktoren 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 und 11 (vgl. Kapitel 5.7.1) überprüft.

Anmerkung: Der Faktor 8: „Teamklima“ wird im Rahmen des Einflussfaktors Kultur als „Teamkultur“ berücksichtigt. Der Faktor 10 „Betriebsrat“ wurde nicht als Einflussfaktor für Organisationales Lernen gesehen.

5.8.4 Operationalisierung des Einflussfaktors Unternehmenslage

Zur Überprüfung, ob und in welchem Umfang die Gesamtsituation des Unternehmens in Form der wirtschaftlichen Unternehmenslage auf die Feedback- und Problemlöseprozesse wirkt, wurden die Einflüsse auf die Ergebniseffizienz im Längsschnitt überprüft (vgl. Hypothese 3, 4). Dazu wurden die Standard- und Zusatzfaktoren (vgl. Kapitel 4.1.2, 4.1.3) einer schrittweisen, multiplen Regression unterzogen.

Die Regressionsanalyse ermöglicht, mit Hilfe des Beta Koeffizienten die Wichtigkeit der unabhängigen auf die abhängige Variablen zu schätzen, so die statistischen Voraussetzungen erfüllt sind. Die Werte für R^2 (vgl. Tabelle 6.18 und Tabelle 6.19) liegen zwischen 0,6 und 0,74, für 1998 und 2001 und für die Ergebniseffizienz 1999 bei $R^2 = 0,52$. Damit kann die Güte der Anpassung als akzeptabel angesehen werden. Die Prüfgröße F sowie das jeweils zugehörige Signifikanzniveau bilden die Absicherung gegen Null und kann ebenfalls als erfüllt angesehen werden. Da die T-Werte aller eingeschlossenen unabhängigen Variablen signifikant sind, liefern sie im jeweiligen Fall einen abgesicherten Erklärungsbeitrag. Die Werte des Durbin-Watson-Tests liegen in allen Fällen nahe 2; das bedeutet, es liegen zwischen den Residuen keine Autokorrelationen vor (vgl. Bühl & Zöfel, 1999, S.326-331).

In der schrittweisen Regressionsanalyse wird jeweils der letzte Schritt dargestellt und es fließen die Faktoren/Skalen des Fragebogens ein, die für die Ergebniseffizienz im jeweiligen Jahr Erklärungswert inne haben (vgl. Kapitel 5.7.1). Die β -Koeffizienten der Regressionsanalysen geben die Bedeutung der einbezogenen Faktoren auf die Ergebniseffizienz für jedes Jahr an.

Die Schätzung der Wichtigkeit der Faktoren auf die Ergebniseffizienz über die β -Koeffizienten ermöglicht eine graphische Darstellung der verdichteten Daten in Form einer Portfolioanalyse, obwohl in der vorliegenden Untersuchung die Wichtigkeit bzw. Gewichtung der Items nicht erhoben wurde.

Portfolioanalyse

In einem Portfolio werden mehrere Objekte qualitativ verglichen. Die Objekte werden dabei nach zwei Kriterien (Dimensionen) bewertet und in einem Achsenkreuz eingetragen. Aus der Darstellung lassen sich beispielsweise die IST-Situation, Entwicklungsmöglichkeiten und angestrebte Ziele für ein Vorhaben ableiten.

Die Vorteile des Portfolios bestehen darin, eine große Menge an Daten zu verdichten und überschaubar darzustellen. Es dient somit als bildliche Unterstützung, da aus der Darstellung die Zusammenhänge von zwei Dimensionen eines Objektes sowie die Verhältnisse zwischen den Objekten ablesbar sind.

Dazu werden zuerst die Objekte festgelegt, die miteinander verglichen werden sollen. In dem vorliegenden Fall wären das Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen (u.a. Führung, Arbeitsorganisation). Im Anschluss werden zwei Kriterien festgelegt, um die Objekte zu beurteilen: die Höhe des Einflusses auf bzw. Wichtigkeit für die Ergebniseffizienz. Für jedes untersuchte Objekt werden nun die beiden Maßgrößen ermittelt. Aus den beiden Kriterien wird ein Achsenkreuz gebildet, in das alle Objekte entsprechend der ermittelten Werte eingetragen werden. Es besteht hier die Möglichkeit, durch verschiedenfarbige Symbole ein drittes Kriterium in das Portfolio einzubeziehen: die Unternehmenslage (schwarz entspricht positiv, grau entspricht kritisch).

Zur besseren Übersicht im Portfolio besteht die Möglichkeit, das Achsenkreuz in verschiedene Felder zu unterteilen.

Aus der Lage der einzelnen Objekte, lassen sich nunmehr im fertigen Portfolio Rückschlüsse auf die bestehende Situation ziehen.

(Vgl. Theden & Colman, 1997, S.58, 59, Hübbe, 1997, S.230- 232, vgl. auch Eyett, 1998, Scharnbacher & Kiefer, S.101-106)

Für die Darstellung in Form einer Portfolioanalyse wurden die Daten folgendermaßen aufbereitet:

Für jeden Faktor wird ein Summenscore (vgl. Schnell, 1995, S.442) gebildet.

Dieser zeigt die durchschnittliche Zufriedenheit mit dem jeweiligen Faktor.

Diese Zufriedenheit wird für jeden Faktor auf der X-Achse eines Achsenkreuzes dargestellt. Auf der Y- Achse wird die Wichtigkeit der unabhängigen Variablen (β -Werte) auf die abhängige Variable (Ergebniseffizienz) abgetragen. Um die Anschaulichkeit zu verstärken, wird dazu über die Absolutbeträge der β -Werte eine Summe gebildet und auf dieser Basis für jeden β -Wert ein Prozentwert ermittelt (vgl. Eyett, 1998, Scharnbacher & Kiefer, S.101-106). Diese Zusammenhänge werden im Ergebnisteil (vgl. Kapitel 6.4) detailliert dargestellt.

Mit Hilfe dieser Darstellung kann überprüft werden, welche Faktoren in welchem Jahr die höchsten Erklärungswerte für die Ergebniseffizienz liefern.

Wenn sich der Einfluss der Faktoren abhängig vom Befragungsjahr (1999: kritische Unternehmenslage, 1998, 2001: positive Unternehmenslage) verändert, kann bestätigt werden, dass die Einflussfaktoren abhängig von der Unternehmenslage auf Organisationales Lernen wirken.

5.9 Anmerkungen zum methodischen und statistischen Vorgehen

Die Analyseschritte und -verfahren zur Untersuchung und Prüfung von Unterschieden und Zusammenhängen (vgl. Backhaus et al., 1996, Bortz, 1999, Schnell et al., 1999), lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Zur Überprüfung von Mittelwertsunterschieden wurden t-Tests und Varianzanalysen berechnet. Je nach Fragestellung wurden univariate, ein- zwei, oder mehr-faktorielle Verfahren für gepaarte Stichproben berechnet. Dabei wurden die Voraussetzungen jeweils geprüft. (Die Gruppen müssen aus Grundgesamtheiten mit gleichen Varianzen stammen, überprüfbar mit Hilfe des Levene-tests auf Homogenität der Varianzen).

Aufgrund der Problematik zu geringer Zellenbesetzung kann bei mehrfaktoriellen Analysen die Berücksichtigung von Wechselwirkungen nur unter Einschränkung vorgenommen werden. Alle Varianzanalysen erfolgten nach der ALM-Methode (Allgemeines Lineares Modell).

In einigen Fällen ergab der Levene-Test im Hinblick auf Gleichheit der Fehlervarianzen signifikante Ergebnisse. In diesen Fällen wurde die Signifikanzschranke bei 0,01 angesetzt. Im Falle nicht gegebener Varianzhomogenität wird dies empfohlen, um die Voraussetzungen für die Durchführung von Varianzanalysen einhalten zu können (vgl. Bühl und Zöfel, 1999, S. 368, 369).

Die Eta-Quadrat-Statistik beschreibt den Anteil der Gesamtvariabilität, der einem Faktor zugeschrieben werden kann. Diese Effektstärken wurden zusätzlich berechnet.

Der Post-Hoc Test wurde nach Scheffé und Tukey berechnet. Der Test nach Scheffé prüft die möglichen linearen Kombinationen von Gruppenmittelwerten und erweist sich als relativ robust gegenüber Verletzungen von Voraussetzungen. Er entscheidet oftmals konservativer als andere Tests. Der Test nach Tukey hält bei Mehrfach-Vergleichen das vorgegebene Signifikanzniveau über alle Tests ein (vgl. Bortz, 1999, S.263).

- Zur Exploration und Überprüfung von Zusammenhängen wurden Korrelationsanalysen durchgeführt. Die bivariaten Zusammenhänge werden für Intervall skalierte und normalverteilte Variablen im Sinne der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson und im Fall mindestens einer ordinalskalierten Variable als Rangkorrelation nach Spearman berechnet.
Zudem wurden zur Identifikation von Prädiktoren Regressionsanalysen gerechnet. Diese wurden explorierend angewandt. Die Regressionsanalysen wurden grundsätzlich nach der schrittweisen Methode gerechnet. Die Voraussetzungen für Regressionsanalysen wurden in jedem Fall geprüft (Normalverteilung der Daten, lineare Beziehung zwischen ab- und unabhängigen Variablen, Unabhängigkeit der Beobachtungen) und gelten als erfüllt. Beta-Koeffizienten werden unabhängig von ihrem Vorzeichen interpretiert (vgl. Backhaus, 1996, S.19).
- Zur Identifikation von Fallgruppen wurden Clusterzentrenanalysen berechnet. Die Voraussetzungen zur Skalierung der Daten sind erfüllt.
- Zur Überprüfung des Fragebogens wurden konfirmatorische Faktorenanalysen entsprechend der Maximum-Likelihood-Methode mit Varimax-Rotationen zur Datenreduktion berechnet. Die Voraussetzungen nach Normalverteilung der Daten sowie Unabhängigkeit der Beobachtungen können als erfüllt gelten. Zur Überprüfung einzelner Skalen wurden Reliabilitäts- bzw. Itemanalysen nach dem Cronbach-Alpha-Modell durchgeführt. Die Voraussetzungen nach Unabhängigkeit der Beobachtungen und Normalverteilung der Itempaare können dabei ebenfalls als erfüllt angesehen werden.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird wie folgt vorgegangen:

- Bei inferenzstatistischen Ergebnissen (Varianzanalysen) werden die F-Werte mit dem ermittelten Signifikanzniveau, Freiheitsgrade und Effektstärken (Eta Quadrat) angegeben. Mittelwerte werden mit Variabilitätsmaß angegeben. Um die statistische Power nachzuweisen, wurden bei Reliabilitätsanalysen neben Cronbach Alpha auch die Stichprobengröße angegeben.
- Die statistischen Voraussetzungen werden in jedem Fall berichtet und überprüft.
- Bei Korrelationsanalysen werden die Korrelationskoeffizienten, welche die Effektstärke abbilden, mit dem ermittelten Signifikanzniveau angegeben.
- Bei Regressionsanalysen wurden die unstandardisierten (B) und standardisierten (β) Koeffizienten sowie die Standardabweichung (SE) dargestellt. Da immer schrittweise Regressionen gerechnet wurden, werden zusätzlich die quadrierten multiplen Korrelationen (R^2) angeführt. Es wurde im weiteren einzig der jeweils letzte Schritt dargestellt.

- Zur Angabe von Signifikanzniveaus ist anzumerken, dass ebenfalls marginal signifikante Ergebnisse ($p < 0,1$) betrachtet werden. Dabei werden die Symbole zur Kennzeichnung des Signifikanzniveaus der Tests generell einheitlich in den Tabellen sowie im Text angemerkt, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Die Signifikanzniveaus werden wie folgt gekennzeichnet:
+ für $p < 0,1$; * für $p < 0,05$; ** für $p < 0,01$; die Kennzeichnung „ns“ wird für nicht signifikante Korrelationen verwendet, um die Übersichtlichkeit der Darstellung zu erhöhen.

Auf Besonderheiten wird bei einzelnen Analysen gesondert eingegangen.

Für die vorliegende Untersuchung wurde für alle Verfahren das Programmpaket SPSS für Windows, Release 10.0.5, 2001 verwendet.

6 Die empirische Untersuchung: Ergebnisse

6.1 Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Feedbackprozessen und Organisationalem Lernen

Zur Überprüfung der Hypothese 1 und 1.1 wurden die Feedbackprozess-Gruppen (vgl. Kapitel 5.8.2) zu den Effizienzkriterien in Relation gesetzt:

- Durch Mitarbeiterbefragungen werden nur dann kollektive Lernprozesse ausgelöst, wenn sich Feedbackprozesse an die Befragung anschließen.
- Kollektive Lernprozesse finden immer statt, wenn sich an die Befragung ein Dialog der Führungskräfte mit den Mitarbeitern anschließt. Dabei ist die Qualität des Dialogs - mit oder ohne vereinbarte Maßnahmen - irrelevant.

Um diese Hypothese zu untersuchen, wurden bivariate Korrelationen nach Spearman und Verteilungen zur Überprüfung allgemeiner Zusammenhänge sowie vertiefend Varianzanalysen und Mittelwertsvergleiche der Feedbackprozess-Gruppen mit den Evaluationskriterien 2001 erstellt.

Für die Korrelationen wurden die Gruppen „Feedbackprozess mit Unterlagen“ und „Feedbackprozess mit/ohne Maßnahmen“ zu einer Gruppe zusammengefasst, da in beiden Gruppen ein Dialog stattfand (vgl. Kapitel 5.8.2).

Anmerkung: Korrelationen bei denen die Gruppen getrennt berücksichtigt wurden, ergeben vergleichbare Ergebnisse.

Tabelle 6.1: Korrelativer Zusammenhang der Feedback-Gruppen mit Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz 2001

FBP-Gruppen	Qualität 01	Prozesseffizienz 01	Ergebniseffizienz 01
FBP mit Unterlagen FBP mit/ohne Maßnahmen	ns	ns	ns
Kein FBP	ns	ns	ns
Keine Kenntnis	ns	0,5*	0,6**

Es ist auffällig, dass ein korrelativer Zusammenhang zwischen den Qualitäts-, Prozess- und Ergebniseffizienzkriterien nur für die „Keine-Kenntnis-Gruppen“ gefunden werden konnte (vgl. Tabelle 6.1).

Die Gruppen ohne Feedbackprozess weisen schwach negative Korrelationen vor allem vom Feedbackprozess 1998 zur Ergebniseffizienz 1999 ($r^2 = -0,6$) auf.

Die Gruppen mit und ohne Unterlagen zum Feedbackprozess zeigen schwach negative Korrelationen zu den Qualitäts-, Prozess- und Ergebniseffizienzkriterien.

Dabei ist auffällig, dass die Gruppen mit Unterlagen für den negativen Zusammenhang verantwortlich sind. Die Gruppen ohne Unterlagen weisen schwache positive Zusammenhänge auf.

Daher lässt sich an dieser Stelle konstatieren: Der stärkste Zusammenhang zwischen Prozess- und Ergebniseffizienz, besteht zu den „Keine-Kennntnis-Gruppen“.

Um den Zusammenhang zwischen den Feedbackprozess-Gruppen mit den Qualitäts-, Prozess- und Ergebniseffizienzkriterien detailliert zu untersuchen, wurden weitere spezifische Auswertungen vorgenommen, beispielsweise die Verteilungen der Feedbackprozess-Gruppen auf Prozess- und Ergebniseffizienz (vgl. Tabelle 6.2). Aufgrund der unterschiedlichen Größe der Feedbackprozess-Gruppen, wurden hier Prozentzahlen angegeben.

Im Hinblick auf Prozess- und Ergebniseffizienz, konnten ausschließlich für die Prozesseffizienz 2001 signifikante Unterschiede zwischen den Häufigkeiten gefunden ($\text{Chi}^2=19,39^{**}$) werden.

Tabelle 6.2: Feedbackprozess-Gruppen in Abhängigkeit von Prozess- und Ergebniseffizienz (prozentual für FBP-Gruppen)

FBP-Gruppen 1999	Prozesseffizienz 99			Ergebniseffizienz 99			Gesamt/%
	gut	mittel	Kritisch	gut	mittel	kritisch	Gesamt
FBP mit Unterlagen	24%	53%	24%	24%	41%	35%	35/100%
FBP mit/ohne Maßnahmen	25%	60%	15%	40%	45%	15%	42/100%
Kein FBP	25%	50%	25%	25%	50%	25%	8/100%
Keine Kennntnis	14%	43%	43%	43%	57%	0	15/100%
Gesamt	23%	54%	23%	33%	46%	21%	100/100%
FBP-Gruppen 2001	Prozesseffizienz 01			Ergebniseffizienz 01			Gesamt/%
	gut	mittel	Kritisch	gut	mittel	kritisch	Gesamt
FBP mit Unterlagen	27%	64%	9%	46%	41%	14%	46/100%
FBP mit/ohne Maßnahmen	50%	42%	8%	67%	25%	8%	25/100%
Kein FBP	67%	33%	0	33%	67%	0	6/100%
Keine Kennntnis	9%	27%	64%	9%	46%	46%	23/100%
Gesamt	31%	48%	21%	42%	40%	19%	100/100%

Die Gruppen mit Feedbackprozess zeigen für 1999 und noch stärker für 2001 gute bis mittlere Prozess- und Ergebniseffizienzbewertung.

Auch für die Gruppen ohne Feedbackprozess zeigt sich insgesamt eine gut bis mittlere und für 2001 eine sogar noch positivere Bewertung für Prozess- und Ergebniseffizienz.

Die prinzipiell gute Bewertung von Prozess- und Ergebniseffizienz in Gruppen ohne Feedbackprozess zeigt, dass ein nicht durchgeführter Feedbackprozess nicht unbedingt mit einer kritischen Beurteilung der Effizienz einhergeht. Eine Vorüberlegung führt zu der Annahme, dass bei einer gemeinsamen Einigung zwischen Mitarbeitern und Führungskräften kein Feedbackprozess notwendig ist.

Abweichend davon verhalten sich die „Keine-Kenntnis-Gruppen“. Sie beurteilen 1999 in erster Linie die Prozesseffizienz überwiegend mittel bis kritisch. Im Jahr 2001 bleibt die Einschätzung der Prozesseffizienz unverändert, allerdings wird Ergebniseffizienz deutlich kritischer bewertet.

In der vorliegenden Untersuchung unterscheiden die Gruppen mit Feedbackprozess nur sehr gering von den Gruppen ohne Feedbackprozess. Unterschiede finden sich dafür aber von den „Keine-Kenntnis-Gruppen“.

Es lässt sich für die Gruppen ohne Feedbackprozess keine Verschlechterung der Prozess- und Ergebniseffizienz finden.

Eine Verschlechterung in der Beurteilung der Effizienzkriterien findet sich allerdings für die „Keine-Kenntnis-Gruppen“.

Um zu prüfen, inwieweit sich die „Keine-Kenntnis-Gruppen“ von den Feedbackprozess-Gruppen mit und ohne Feedbackprozess unterscheiden, wurden Varianzanalysen berechnet.

Betrachtet man die Einzelfragen im Hinblick auf signifikante Unterschiede der „Keine-Kenntnis-Gruppen“ so ergibt sich, dass die „Keine-Kenntnis-Gruppen“ in allen signifikanten Evaluationsfragen schlechter sind als die Gruppen mit und teilweise auch ohne Feedbackprozess. Unter Berücksichtigung aller Fragen kann wie folgt zusammengefasst werden:

Die „Keine-Kenntnis-Gruppen“ sind insgesamt weniger zufrieden mit Arbeitsbedingungen und -abläufen. Sie bewerten das Unternehmensimage und die Zufriedenheit innerhalb des Bereichs kritischer. Zudem bewerten sie Informations- und Kommunikationsthemen kritischer, nehmen weniger Handlungsspielraum und eine schlechtere Vertrauenskultur wahr.

Im Bezug auf den Feedbackprozess fühlen sie sich über die Ergebnisse bereichsweit schlechter informiert und nehmen nicht wahr, dass die Befragung ernst genommen wird. Sie bewerten die Mitwirkungsmöglichkeit am Feedbackprozess kritischer, sogar im Vergleich zu den Gruppen ohne Feedbackprozess. Sie nehmen die Verfolgung der Maßnahmen im Sinne von Controlling weniger wahr, genauso wie die abteilungsübergreifende Maßnahmenbearbeitung.

Betrachtet man die Mittelwertsunterschiede der „Keine-Kenntnis-Gruppen“ im Hinblick auf Qualität und Effizienzkriterien zeigen sich für 1999 keine signifikanten Unterschiede, für 2001 sind sie hingegen deutlicher (vgl. Tabelle 6.3).

Tabelle 6.3: Einfaktorielle Varianzanalyse der Feedbackprozess-Gruppen im Hinblick auf Qualität und Effizienzkriterien

	FBP-Gruppe	M	SE	df	F	Eta Quadrat
Führung 01	FBP mit Unterlagen	2,60	0,47	3	1,34	0,08
	FBP mit/ohne Maßnahmen	2,3	0,54			
	Keine FBP	2,53	0,34			
	Keine Kenntnis	2,74	0,71			
Situation 01	FBP mit Unterlagen	2,1	0,32	3	7,71**	0,34
	FBP mit/ohne Maßnahmen	2,39	0,36			
	Keine FBP	2,30	0,22			
	Keine Kenntnis	3,02	0,41			
Qualität FB II 01	FBP mit Unterlagen	2,57	0,35	3	3,02*	0,17
	FBP mit/ohne Maßnahmen	2,38	0,43			
	Keine FBP	2,34	0,61			
	Keine Kenntnis	2,97	0,78			
Prozesseffizienz 01	FBP mit Unterlagen	3,27	0,49	3	6,02**	0,29
	FBP mit/ohne Maßnahmen	2,92	0,65			
	Keine FBP	2,99	0,37			
	Keine Kenntnis	3,9	0,68			
Ergebniseffizienz 01	FBP mit Unterlagen	3,45	0,63	3	8,19**	0,36
	FBP mit/ohne Maßnahmen	3,10	0,64			
	Keine FBP	3,5	0,44			
	Keine Kenntnis	4,35	0,64			
	FBP-Gruppe	M	SE	df	F	Eta Quadrat
Führung 99	FBP mit Unterlagen	2,56	0,39	3	0,65	0,04
	FBP mit/ohne Maßnahmen	2,47	0,44			
	Keine FBP	2,81	0,43			
	Keine Kenntnis	2,62	0,73			
Situation 99	FBP mit Unterlagen	2,73	0,28	3	1,04	0,07
	FBP mit/ohne Maßnahmen	2,55	0,38			
	Keine FBP	2,67	0,45			
	Keine Kenntnis	2,75	0,37			
Qualität FB II 99	FBP mit Unterlagen	2,59	0,5	3	1,2	0,08
	FBP mit/ohne Maßnahmen	2,44	0,46			
	Keine FBP	2,83	0,85			
	Keine Kenntnis	2,83	0,72			

Prozesseffizienz 99	FBP mit Unterlagen	3,34	0,56	3	1,33	0,08
	FBP mit/ohne Maßnahmen	3,23	0,60			
	Keine FBP	3,23	0,74			
	Keine Kenntnis	3,79	0,97			
Ergebniseffizienz 99	FBP mit Unterlagen	2,86	0,57	3	0,8	0,05
	FBP mit/ohne Maßnahmen	2,61	0,51			
	Keine FBP	2,69	0,51			
	Keine Kenntnis	2,61	0,36			

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass „Keine-Kenntnis-Gruppen“ besonders im Längsschnitt erheblich geringere Verbesserungen zeigen sowie eine schlechtere Qualität und Effizienz im Hinblick auf den Survey-Feedback-Prozesses aufweisen (vgl. Tabelle 6.3).

Für die vorliegende Untersuchung kann bestätigt werden, dass Feedbackgespräche sich positiv auf die Situationswahrnehmung, Qualität und Prozesseffizienz ausgewirkt haben. Damit unterstützen sie kollektives bzw. problemorientiertes Organisationales Lernen.

Es wurde kein Zusammenhang von Gruppen ohne Feedbackprozess-Gespräch mit Organisationalem Lernen gefunden.

Für Gruppen über deren Feedbackprozess keine Unterlagen oder „Erinnerungen“ („Keine-Kenntnis-Gruppen“) mehr vorliegen, wurde ebenfalls ein Zusammenhang zu Organisationales Lernen nachgewiesen. „Keine-Kenntnis-Gruppen“ lernen – besonders im Längsschnitt – deutlich schlechter.

Damit ließe sich die Hypothese 1 wie folgt bestätigen:

Durch Feedbackprozesse, die sich an Befragungsprojekte anschließen, werden kollektive Lernprozesse ausgelöst.

Es konnte nicht nachgewiesen werden, dass Gruppen ohne Feedbackgespräch schlechtere Ergebnisse für Organisationales Lernen erzielten.

Gruppen hingegen, über deren Feedbackprozess keine Kenntnis vorliegt, zeigen schlechtere Ergebnisse für Organisationales Lernen; insbesondere im Hinblick auf die Prozess- und Ergebniseffizienz. Dieser Effekt kumuliert sich über mehrere Jahre.

Darauf aufbauend, lässt sich Hypothese 1.1 wie folgt bestätigen:

Kollektive Lernprozesse finden statt, wenn ein Dialog stattgefunden hat. Die Qualität des Feedbackgesprächs zeigt dabei keinen signifikanten Einfluss, allerdings ist festzustellen, dass die Gruppen mit öffentlich vereinbarten Maßnahmen tendenziell kritischer gegenüber Organisationalem Lernen eingestellt sind (schwach negative,

aber nicht signifikante Korrelationen) als Gruppen, deren Maßnahmenvereinbarungen gruppenintern bleiben.

Zur Überprüfung der Hypothese 1.2 wurde die *Maßnahmenvereinbarung in Zusammenhang mit den Ergebnisberichten gebracht*:

- Kollektive Lernprozesse sind unabhängig von der Qualität bzw. Angemessenheit der tatsächlich vereinbarten Maßnahmen während der Feedbackphase.

Anmerkung: Es wird davon ausgegangen, dass die Angemessenheit bzw. Qualität der Maßnahmen hoch ist, wenn die Maßnahmen entsprechend der Defizite der Ergebnisberichte vereinbart werden. Von mittlerer Qualität wird dann ausgegangen, wenn immer ähnliche, z.B. „einfache Themen“ vereinbart werden. Von niedriger Qualität wird ausgegangen, wenn keine Maßnahmen vereinbart werden (vgl. Kapitel 5.8.2).

Zur Überprüfung der Angemessenheit oder Qualität der Maßnahmen, wurden die vereinbarten Maßnahmen zu einzelnen Themenbereichen zusammengefasst. Themengebiete der Maßnahmen wurden im Hinblick auf den Zusammenhang der Maßnahmen mit möglichen Defiziten zunächst einem Mittelwertsvergleich über die Jahre unterzogen.

Mittelwertsvergleiche der Themenbereiche

Die einfaktoriellen Varianzanalysen nach Jahren ergeben signifikant unterschiedliche Bewertungen für die Themenbereiche Arbeitsabläufe, höhere Führungskräfte, Information und Image. Für Arbeitsabläufe zeigen sich Verbesserungen für den gesamten Bereich für 1999 und 2001. Höhere Führungskräfte sind 2001 signifikant besser als 1998 und 1999. Die Information im Bereich wird 2001 besser bewertet als 1998. Das Image des Unternehmens fällt sowohl 1998 als auch 2001 besser aus, als 1999.

Tabelle 6.4: Einfaktorielle Varianzanalysen nach Jahren

Abhängige Variable	df	F	Eta-Quadrat
Arbeitsbedingungen	2	2,18	0,0
Arbeitsabläufe	2	8,56**	0,01
Persönliche Entwicklung	2	0,71	0,0
Bezahlung	2	1,14	0,0
Team	2	0,6	0,0
Zielmanagementprozess	2	1,21	0,0
Höhere FK	2	7,72**	0,01
Information	2	4,23*	0,01
Image	2	57,56**	0,07
Kultur	2	0,5	0,0
Personalreferat	2	0,54	0,0

Die Varianzanalysen nach Hauptabteilungen (vgl. Tabelle 6.5) zeigen diverse signifikante Unterschiede *zwischen* den Hauptabteilungen, die an dieser Stelle aber nicht betrachtet werden, da nicht angenommen wird, dass sich dies auf die Maßnahmenableitung auswirkt. *Innerhalb* der Hauptabteilung erreichte die Hauptabteilung 2 eine Verbesserung im Thema höhere Führungskräfte von 1999 auf 2001 und im Thema Information von 1998 auf 2001. Hinsichtlich des Themas „Image“ ist der Wert innerhalb der Hauptabteilungen 2 und 3 für 1999 signifikant schlechter als 1998 und 2001.

Tabelle 6.5: Einfaktorielle Varianzanalysen nach Hauptabteilungen

Abhängige Variable	df	F	Eta-Quadrat
Arbeitsbedingungen	11	3,36**	0,02
Arbeitsabläufe	11	2,48**	0,02
Persönliche Entwicklung	11	2,40**	0,02
Bezahlung	11	1,25	0,01
Team	11	1,76	0,01
Zielmanagementprozess	11	1,63	0,01
Höhere FK	11	8,08**	0,05
Information	11	3,18**	0,02
Image	11	13,55**	0,09
Kultur	11	1,72	0,01
Personalreferat	11	8,28	0,05

Ausgehend von der detaillierten Varianzanalyse über alle Fragen nach Jahren ist zu ersehen, dass für den Gesamtbereich nach 1998 Themen wie Arbeitsbedingungen, Arbeitsabläufen und -information, höhere Führungskräfte und Bezahlung sowie Personalwesen signifikant bessere Werte erhielten.

Nach 1999 wurden Fragen zu höheren Führungskräften, Arbeitsabläufen sowie -information und Image signifikant besser bewertet.

Im Gegensatz dazu wurden 2001 Fragen zur Qualität des Feedbacks II sowie zur Ergebniseffizienz signifikant schlechter bewertet.

Entsprechend der Hypothese 1.2 wird angenommen, dass Maßnahmen qualitativ gut sind, wenn sich Verbesserungen in den Ergebnisberichten auf angemessene Maßnahmen zu den kritisch bewerteten Themen zurückführen lassen.

Zusammenfassend lassen sich daher auf Grund der Mittelwertsvergleiche folgende Annahmen treffen:

Für die Themen Arbeitsabläufe und -information sowie in Bezug auf Arbeitsbedingungen, müssten wenigstens nach 1998 eine Vielzahl an Maßnahmen vereinbart worden sein, möglicherweise in ähnlichem Ausmaß nach 1999, um die signifikanten Verbesserungen aufrecht zu erhalten.

Nach 1999 müssten die meisten Maßnahmen für höhere Führungskräfte, Information und Image vereinbart worden sein, um die guten Werte 2001 zu stützen.

Im Gegensatz dazu müssten 1999 zu wenig Maßnahmen zum Verbesserungsprozess im Team (Qualität Feedback II) vereinbart worden sein, da sich dieser im Jahr 2001 signifikant verschlechterte.

In Bezug auf die signifikanten Veränderungen innerhalb der Hauptabteilungen wird erwartet, dass die Hauptabteilung 2 für die Themen höhere Führungskräfte und Image nach 1999 sowie Information nach 1998 deutlich mehr oder Ziel führende Maßnahmen vereinbart hat, um die signifikanten Verbesserungen der Werte zu rechtfertigen.

Dies soll im Anschluss an die Darstellung der kritischen Themen nochmals zusammenfassend betrachtet werden.

Zusammenhang von Maßnahmen und Defiziten

Im Anschluss befindet sich eine detaillierte Tabelle (vgl. Tabelle 6.6), die für jede Hauptabteilung die Anzahl kritisch bewerteter Fragen (Defizite) sowie die Anzahl der Maßnahmen wiedergibt. Anhand eines Expertenratings wurde eine Gesamtbewertung (Bew.) erstellt. Diese ist abhängig von der Gegenüberstellung der Anzahl schlechter Werte (W) mit der Anzahl der vereinbarten abteilungsinternen und -übergreifenden Maßnahmen (M). Die Spalten „M“ und „W“ beinhalten bereits eine Bewertung der Angemessenheit der Defizite und Maßnahmen. Die Gesamtbewertung (Bew.) fasst diese Bewertung nochmals zusammen und wird mit << = zu wenig, < = wenig; io = angemessen; > = viel; >> = zu viel dargestellt.

Diese Gesamtbewertung der Defizite in Abhängigkeit der vereinbarten Maßnahmen wird in Tabelle 6.6 zusammengefasst und über die drei Befragungszeitpunkte dargestellt.

Tabelle 6.6: Zusammenfassung, Bewertung und Maßnahmen pro Kapitel und Hauptabteilung

Hauptabteilung	Jahr	Kritisch bewertete Themen (W) mit Bewertung der Maßnahmen (Bew)	Gut bewertete Themen (W) mit Bewertung der Maßnahmen (Bew)
Habt.1	1998	Arbb (io), PE (io), Bez (<), Info (>>), Kultur (io),	Aabl (>), Team (io), ZMP (<), HFK (<), P (>), Image (io)
	1999	Aabl. (>>), Bez (<)	Abed (>), PE (>), Team (<), ZMP (>>), HFK (>), Info (>>), P (<), Kultur (<), Image (io)
	2001	Bez (<), Kultur (<)	Abed (>>), Aabl (>>), PE (io), Team (io), ZMP (>>), HFK (>>), Info (>), P(io), Image (io)
Habt.2	1998	Aabl (<), PE (<), Bez (<), HFK (<), Info (<)	Abed (>), Team (<), ZMP (<), P (<), Kultur (io), Image (io)
	1999	Aabl (<), PE (<<), Bez (<), HFK (<), Info (<)	Abed (<), Team (<), ZMP (<), P (<), Kultur (<), Image (io)
	2001	Aabl (<), PE (<<), Bez (<<)	Abed (io), Team (<<), ZMP(io), HFK (<), Info (io), P (<), Kultur (<), Image (io)
Habt.3	1998	Aabl (<<), PE (<), Bez (<), HFK (<), Info (<)	Abed (io), Team (io), ZMP (io), P (<), Kultur (<), Image (io)
	1999	Abed (<), PE (io), Bez (<), HFK (<<), Info (<)	Aabl (io), Team (>), ZMP (>), P (io), Kultur (<), Image (io)
	2001	Aabl (io), PE (<<), Bez (<), HFK (<), Info (<)	Abed (<), Team (<), ZMP (<), P (<), Kultur (<), Image (io)
Habt.4	1998	Team (<), Info (<)	Abed (io), Aabl (io), PE (io), Bez (io), ZMP (io), HFK (io), P (io), Kultur (io), Image (io)
	1999	Abed (<), PE (<), Bez (<<), ZMP (<), Info (<), Kultur (<)	Aabl (io), Team (io), HFK (io), P (io), Image (io)
	2001	Aabl (<), PE (<), Bez (<), Team (<), Info (<), Kultur (<)	Abed (<), ZMP (io), HFK (io), P (io), Image (io)

Bereich	1998	Aabl (<), PE (<), Bez (<), HFK (<), Info (<)	Abed (io), Team (<), ZMP (<), P (<), Kultur (<), Image (io)
	1999	Aabl (<), PE (<), Bez (<), HFK (<), Info (<)	Abed (<), Team (<), ZMP (io), P (<), Kultur (<), Image (io)
	2001	Aabl (o), PE (<), Bez (<), HFK (<), Info (io), Kultur (<)	Abed (io), Team (<), ZMP (io), P (<), Image (io)

Legende: Arbb= Arbeitsbedingungen, Aabl= Arbeitsabläufe, PE= Persönliche Entwicklung, Bez.= Bezahlung, Info= Information, ZMP= Zielmanagementprozess, HFK= Höhere Führungskräfte, P= Personalreferat

Die Tabelle 6.6 zeigt, dass sich keine Bedingungsbeziehungen darstellen lassen, die für alle Hauptabteilungen gelten. In Hauptabteilung 1 zeigt sich, dass kritisch bewertete Themen, mit einer angemessenen bzw. zu hohen Zahl an Maßnahmen die Bewertung in den Kapiteln Arbeitsbedingungen, Persönliche Entwicklung, Information (1998) in den guten Bereich (1999) brachte. Allerdings wurde das Thema Arbeitsabläufe, das 1998 im guten Bewertungsbereich war, trotz einer zu großen Zahl an Maßnahmen, 1999 kritisch bewertet.

Bei der Betrachtung der anderen Hauptabteilungen, lassen sich ebenfalls zahlreiche Widersprüche aufdecken.

Insgesamt kann die Annahme nicht bestätigt werden, dass überwiegend Maßnahmen mit hoher Qualität vereinbart werden. Die Anzahl und Art der Maßnahmen steht in keinem ersichtlichen Zusammenhang mit Defizit-Themen aus den Ergebnisberichten und Anzahl und Art der Maßnahmen steht auch mit Werte-Verbesserungen in den Ergebnisberichten nicht in ersichtlichem Zusammenhang. Dies belegt vor allem Hauptabteilung 4, in der kein Feedbackprozess stattfand. Aus diesem Grund wurden in dieser Hauptabteilung zu keinem Zeitpunkt Maßnahmen vereinbart, trotzdem veränderte sich die 1998 noch relativ gute Bewertung und wird 1999 kritischer, wobei einzelne Themen wie der Zielmanagementprozess trotz kritischer Bewertung 1999, 2001 wieder gut bewertet wurde.

Im Jahr 1999 wurden für den gesamten Bereich 2 übergreifende Maßnahmen zu Zielen, eine zu Information sowie drei zu Image vereinbart. Auch in diesem Zusammenhang lassen sich keine Auswirkungen auf die Folge-Bewertungen der Themen feststellen.

Auffällig an Tabelle 6.6 ist, dass einige Themen mit vielen bzw. auch sehr vielen Maßnahmen belegt wurden. Im folgenden soll geprüft werden, ob sich für diese „intensiv bearbeiteten“ Themen ein Zusammenhang zu einer Verbesserung der Werte finden lässt. Dazu wird prozentual dargestellt, wie viele Themen pro Hauptabteilung in angemessenem und wie viele in „zu intensiven“ Rahmen bearbeitet wurden. Es wurde von 10 Maßnahmenthemen ausgegangen, zu denen tatsächlich Maßnahmen vereinbart werden könnten. Zum Thema

„Unternehmensimage“ konnten innerhalb der Abteilungen keine sinnvollen Maßnahmen vereinbart werden, daher wurde dieses Thema aus der folgenden Auswertung ausgeschlossen. In Abhängigkeit davon wurden die Prozentwerte der angemessenen und zu intensiv bearbeiteten Themenbereich bestimmt (vgl. Tabelle 6.7).

Tabelle 6.7: Prozentuale Anzahl der angemessen und mit einer zu hohen Zahl an Maßnahmen bearbeiteten Themen

Hauptabteilung	Jahr	% M io	% M >
Habt.1	1998	40%	30%
	1999	0	60%
	2001	30%	50%
Habt.2	1998	10%	10%
	1999	0	0
	2001	30%	0%
Habt.3	1998	30%	0
	1999	30%	20%
	2001	10%	0
Habt.4	1998	80%	0
	1999	30%	0
	2001	30%	0

Ausgehend von allen zehn Themenbereichen wurde hier dargestellt, wie viele Bereiche angemessen (io) bzw. mit einer zu hohen Zahl (>;>>) an Maßnahmen bearbeitet wurden.

Es zeigt sich, dass über die Jahre hinweg (Mittelwertbildung für die Hauptabteilung über die drei Jahre) in Hauptabteilung 1 durchschnittlich 23% der Themen angemessen und 43% der Themen zu intensiv bearbeitet wurden. In Hauptabteilung 2 wurden 13% der Themen angemessen und nur 3% zu intensiv bearbeitet. In Hauptabteilung 3 wurden 23 % angemessen und 7% zu intensiv bearbeitet. In Hauptabteilung 4 weisen 50% der Fälle eine angemessene Bearbeitung auf.

Für die Themen, die zu intensiv bearbeitet wurden, lassen sich keine Auswirkungen auf die Bewertung feststellen. Allerdings ist auffällig, dass sich ein Muster in Abhängigkeit von der Hauptabteilung zeigt: Die Intensität der Bearbeitung der Maßnahmen ist innerhalb der Hauptabteilungen über die Jahre sehr ähnlich geblieben. Differenzen finden sich nur zwischen den Hauptabteilungen. Dies zeigt Parallelen zum Einflussfaktor Verbindlichkeit auf (vgl. Kapitel 6.3).

Charakteristika der vereinbarten Maßnahmen

Da kein Zusammenhang zwischen den vereinbarten Maßnahmen und den Defiziten der Ergebnisberichte gefunden werden konnte, sollen im folgenden explorierend zwei weitere Aspekte untersucht werden:

- Eine dominierende Präferenz von einfachen, z.B. sachbezogenen Themen in der Maßnahmenvereinbarung (vgl. Kapitel 5.8.2 sowie Jöns & Schmitt, 1998).
- Abhängigkeit der Maßnahmenvereinbarung von der Person des Vorgesetzten.

Zur explorierenden Untersuchung der Annahme, dass die Vereinbarung einfacher, sachbezogener Themen wie Information und Förderung der Mitarbeiter (vgl. Jöns und Schmitt, 1998, S. 116) dominiert, gibt Tabelle 6.8 einen Überblick über die Anzahl der Maßnahmen pro Jahr und Thema. In der Spalte Mittel (M) sind die Mittelwerte der Maßnahmenzahlen über die Jahre dargestellt. Der Gesamtmittelwert für den Bereich beträgt 9 Maßnahmen pro Thema pro Jahr.

Tabelle 6.8: Anzahl der Maßnahmen pro Jahr und Thema

	Maßnahmen pro Jahr			Mittel
	1998	1999	2001	M
Arbeitsbedingungen	22	12	15	16
Arbeitsabläufe	16	21	35	24
Persönliche Entwicklung	12	10	10	11
Bezahlung	0	0	3	1
Team	4	2	4	3
Ziele	3	8	8	6
Höhere Führungskräfte	11	4	4	6
Info	29	29	34	31
Personalreferat	1	0	10	4
Image	0	3	0	1
Kultur	7	3	4	5
Feedbackprozess	X	0	3	1,5

Es zeigt sich, dass für die Themen Bezahlung, Team, Ziele, höhere Führungskräfte, Personalreferat, Image, Kultur und Feedbackprozess weniger Maßnahmen vereinbart werden als für Arbeitsbedingungen, Arbeitsabläufe, Förderung der Mitarbeiter und Information. Damit kann bestätigt werden, dass zu den vergleichsweise „einfachen“ Themen mehr Maßnahmen vereinbart werden. Trotzdem werden insgesamt zu allen Themen Maßnahmen vereinbart; Ausnahmen bilden die Themen Unternehmensimage und Bezahlung. Beide Themen werden als Sonderfälle

gesehen, da sie das gesamte Unternehmen betreffen und weder von den Abteilungen noch vom Bereich sinnvoll mit Maßnahmen beeinflusst werden könnten.

Weiterhin wurde untersucht, inwieweit die Maßnahmenableitung von der Person des Vorgesetzten abhängt. Dazu wurden die Gesamtzahlen der vereinbarten Maßnahmen pro Jahr gegenüber dem Wechsel der Führungskräfte betrachtet (Anzahl Maßnahmen). Zudem wurde berechnet, wie viele Maßnahmen (prozentual) jede Abteilung von allen Maßnahmen der Hauptabteilung durchführt und wie viele Abteilungen pro Hauptabteilung keine Maßnahmen vereinbaren.

Die Maßnahmenableitung zeigt ein charakteristisches Bild, abhängig von den Hauptabteilungen. Hauptabteilung 1 vereinbart durchschnittlich 15 Maßnahmen pro Abteilung und jede Abteilung hat jedes Jahr Maßnahmen vereinbart.

Hauptabteilung 2 vereinbart 6 Maßnahmen pro Abteilung und entspricht damit genau dem Bereichsdurchschnitt, 31% der Abteilungen vereinbaren niemals Maßnahmen.

Hauptabteilung 3 vereinbart 4 Maßnahmen pro Abteilung, liegt damit bereichsweit unter dem Durchschnitt und 42% der Abteilungen haben zu keinem Befragungszeitpunkt Maßnahmen vereinbart. In Hauptabteilung 4 wurden keine Maßnahmen festgelegt.

Die Zahl der vereinbarten Maßnahmen zeigt Parallelen zum Einflussfaktor Verbindlichkeit auf (vgl. Kapitel 6.3), d.h. die Anzahl vereinbarter Maßnahmen weist einen Zusammenhang zu den Hauptabteilungen auf.

Es fällt zudem auf, dass unter den gleichen Vorgesetzten zumeist gleiche Maßnahmenanzahlen vereinbart wurden. Große Unterschiede in den Maßnahmenanzahlen zwischen den Jahren gehen in fast allen Fällen mit einem Vorgesetztenwechsel einher.

Zusätzlich zu der explorierenden Untersuchung der Abhängigkeit der Maßnahmenvereinbarung von dem Vorgesetzten, soll der Zusammenhang zur Güte der Vorgesetztenbeurteilung untersucht werden. Um die Güte der Vorgesetztenbeurteilung mit den Feedbackprozess-Gruppen zu vergleichen, wurden Cluster (gute, mittlere und kritische Bewertung) gebildet.

Mit Hilfe von Korrelationen (nach Pearson) wurde der Zusammenhang zwischen Führungsclustern (gute, mittlere, kritische Bewertung) und der Durchführung eines Feedbackprozesses untersucht (vgl. Tabelle 6.9).

Die Durchführung eines Feedbackprozess entspricht den Kategorien „mit Unterlagen“ und „mit/ohne Maßnahmenvereinbarung“.

Tabelle 6.9: Zusammenhang der Vorgesetztenbeurteilung mit der Durchführung des Feedbackprozesses

Korrelation	Führungsbewertung/ gut	Führungsbewertung/ mittel	Führungsbewertung /kritisch
FBP nach 1999	0,83**	-0,4	-0,3
FBP nach 2001	-0,1	0,4	0,6

Die Daten sind mit Vorsicht zu interpretieren, da die Korrelationen außer in einem Fall nicht signifikant ausfallen. Als Trend lässt sich dennoch ablesen, dass 1999 die Vorgesetzten mit guter Beurteilung einen Feedbackprozess durchgeführt haben, während 2001 eher die mittel bis kritisch bewerteten Führungskräfte einen Feedbackprozess durchführten.

Die Bewertung ergibt, dass in der Mehrheit der Organisationseinheiten ein Feedbackprozess sowie eine Maßnahmenableitung zu unterschiedlichen Themen stattfand.

Die vereinbarten Maßnahmen können nicht mit den Defiziten und Verbesserungen (der Werte) der Ergebnisberichte in Zusammenhang gebracht werden.

Die vereinbarten Maßnahmen weisen allerdings Zusammenhänge zur Verbindlichkeit innerhalb der Hauptabteilungen und zur Person des Vorgesetzten auf.

Die Hypothese 1.2 konnte wie folgt bestätigt werden: Organisationales Lernen ist von der Qualität der Maßnahmen unabhängig.

6.2 Überprüfung der Standard-Einflussfaktoren des Arbeitsmodells

Im nächsten Schritt wird das in Kapitel 4.1.4 vorgestellte Arbeitsmodell anhand der Längsschnittdaten überprüft. Dazu werden die Standard-Einflussfaktoren Kommunikation, Kultur, Führung, Situation und Zusammenarbeit entsprechend Hypothese 2 sowie 2.1 auf ihren Zusammenhang mit der Qualität des Feedbacks II sowie der Prozess- und Ergebniseffizienz des Feedback-Prozesses betrachtet:

- Die Faktoren Kommunikation/ Information, Kultur, Führung, Situation, und Zusammenarbeit stehen mit problemorientiertem Organisationales Lernen in positivem Zusammenhang.
- Führungskräfte, mit guter Aufwärtsbeurteilung erzielen oft schlechtere Werte bei der Beurteilung des Veränderungsprozesses (Ergebniseffizienz), Führungskräfte mit mittlerer oder schlechter Aufwärtsbeurteilung eher gute. Führungs- und Situationsbewertung sind unabhängig voneinander: Kritische Situationsbewertungen können mit guten Führungsbewertungen einher gehen und umgekehrt.

6.2.1 Einfluss von Kommunikation und Kultur

Wie in Hypothese 2 dargestellt wird ein positiver Zusammenhang zwischen Kommunikation und Kultur mit den Qualitäts- und Effizienzkriterien angenommen.

Um den Einfluss von Kommunikation und Kultur auf die Qualität des Feedbacks II sowie die Effizienzkriterien zu überprüfen, wurden partielle Korrelationen berechnet (vgl. Tabelle 6.10 und Tabelle 6.11). Dies erwies sich als sinnvoll, da Gesamtkorrelationen einen starken Zusammenhang von Kommunikation und Kultur ($r^2_{1998}= 0,63^{**}$, $r^2_{1999}= 0,83^{**}$, $r^2_{2001}= 0,81^{**}$), sowie zwischen Führung und Kommunikation ($r^2_{1998}= 0,43^{**}$, $r^2_{1999}= 0,58^{**}$, $r^2_{2001}= 0,71^{**}$) sowie zwischen Führung und Kultur ($r^2_{1998}= 0,7^{**}$, $r^2_{1999}= 0,69^{**}$, $r^2_{2001}= 0,72^{**}$) ergaben.

Aus diesem Grund wurden die Korrelationen zwischen Kommunikation und Qualitäts- sowie Effizienzkriterien für Kultur und Führung kontrolliert und entsprechend auch die Korrelationen für Kultur mit Qualitäts- und Effizienzkriterien für Kommunikation und Führung.

Tabelle 6.10: Zusammenhang von Kommunikation und Kultur 1999 mit Qualitäts- und Effizienzkriterien (partielle Korrelationen)

Korrelation	Kommunikation			Kultur		
	1998	1999	2001	1998	1999	2001
Qualität FB II	ns	ns	ns	ns	ns	0,3 ⁺
Prozesseffizienz	ns	ns	0,3 [*]	ns	ns	0,4 [*]
Ergebniseffizienz	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Tabelle 6.11: Zusammenhang von Kommunikation und Kultur 2001 mit Qualitäts- und Effizienzkriterien (partielle Korrelationen)

Korrelation	Kommunikation			Kultur		
	1998	1999	2001	1998	1999	2001
Qualität FB II	0,4 [*]	0,3 ⁺	0,5 ^{**}	-0,3 ⁺	ns	ns
Prozesseffizienz	ns	ns	0,5 ^{**}	ns	ns	0,5 ^{**}
Ergebniseffizienz	ns	ns	ns	ns	ns	0,5 ^{**}

Die Ergebnisse der Korrelation zeigen, dass Kommunikation und Kultur mit der Qualität des Feedbacks II sowie der Prozess und Ergebniseffizienz 1998 und 1999 nur wenig oder gar nicht in Zusammenhang standen. Für 2001 haben sich andererseits signifikante Zusammenhänge für Kommunikation auf die Qualität des Feedbacks II und die Prozesseffizienz ergeben, während Kultur neben Prozesseffizienz noch einen Einfluss auf die Ergebniseffizienz zeigt. Die partiellen

Korrelationskoeffizienten erreichen mit Werten von 0,5 eine für die Praxis akzeptable Höhe.

Es kann gezeigt werden, dass Kommunikation und Kultur in positivem Zusammenhang mit Qualitäts- und Effizienzkriterien stehen, allerdings besteht dieser Zusammenhang vorrangig für den Datensatz von 2001.

Inwieweit ein kausaler Zusammenhang zwischen Kommunikation, Kultur und Qualitäts- sowie Effizienzkriterien nachweisbar ist, wird im folgenden Kapitel (6.2.2) dargestellt.

6.2.2 Einfluss von Führung und Situation

Im folgenden soll der Einfluss von Führung und Situation auf die Qualität des Feedbacks II sowie die Effizienzkriterien dargestellt werden.

Es werden zuerst die korrelativen Zusammenhänge aufgezeigt, die anschließend mit einer Regressionsanalyse auf die angenommene Kausalität des Arbeitsmodells überprüft werden. Auf die Darstellung minder hoher Signifikanzen ($p < 0,1$) wird in diesem Abschnitt verzichtet.

Zur Überprüfung der Hypothese 2.1:

- Führungskräfte, mit guter Aufwärtsbeurteilung erzielen oft schlechtere Werte bei der Beurteilung des Veränderungsprozesses (Ergebniseffizienz), Führungskräfte mit mittlerer oder schlechter Aufwärtsbeurteilung eher gute.
- Dabei wird davon ausgegangen, dass Führungs- und Situationsbewertung unabhängig sind (kritische Situationsbewertungen können mit guten Führungsbewertungen einher gehen und umgekehrt).

Zuerst wurden korrelative Zusammenhänge zwischen Führung und Situation mit der Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz errechnet (vgl. Tabelle 6.12 und Tabelle 6.13).

Tabelle 6.12: Zusammenhang von Führung mit Qualitäts- und Effizienzkriterien

Korrelation	Qualität FB 2 99	Prozesseffizienz 99	Ergebniseffizienz 99
Führung 1999			
gut	0,61*	0,75**	0,5
mittel	0,1	0,2	-0,8
kritisch	0,64*	0,73*	-0,6
Gesamt	0,66**	0,74**	0,37**
	Qualität FB 2 01	Prozesseffizienz 01	Ergebniseffizienz 01
Führung 2001			
gut	0,43	0,65**	0,61**
mittel	0,27	0,66	-0,08
kritisch	0,82*	0,67	0,3
Gesamt	0,5**	0,6**	0,5**

Für die Qualität des Feedbacks II und die Prozesseffizienz 1999 zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit sowohl guter als auch kritischer Führungsbeurteilung. Gute Führungsbeurteilung steht mit der Ergebniseffizienz nicht signifikant in positivem Zusammenhang.

Mittlere bis kritische Vorgesetztenbeurteilung steht in negativem (nicht signifikanten) Zusammenhang zur Ergebniseffizienz

Dies widerlegt die Hypothese 2.1 für 1999.

Für 2001 zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang für gute Führungsbeurteilung auf Prozess- und Ergebniseffizienz und für kritische Führungsbeurteilung auf die Qualität des Feedbacks II. Im Jahr 2001 fallen die korrelativen Zusammenhänge insgesamt niedriger aus.

Gute Führungsbeurteilung steht 2001 mit der Ergebniseffizienz in signifikant positivem Zusammenhang.

Mittlere Vorgesetztenbeurteilung steht in negativem (nicht signifikanten) Zusammenhang zur Ergebniseffizienz, kritische hingegen in (nicht signifikantem) positivem.

Damit kann Hypothese 2.1, für das Jahr 2001 ebenfalls nicht eindeutig bestätigt werden.

Im Vergleich dazu zeigt die Korrelation des Einflussfaktors „Situation“ mit den Qualitäts- und Effizienzkriterien andere Zusammenhänge (vgl. Tabelle 6.13).

Tabelle 6.13: Zusammenhang von Situation mit Qualitäts- und Effizienzkriterien

Korrelation	Qualität FB 2 99	Prozesseffizienz 99	Ergebniseffizienz 99
Situation 1999			
gut	1,0**	1,0**	1,0**
mittel	0,5**	0,6**	0,6**
kritisch	0,40	0,2	0,2
Gesamt	0,7**	0,8**	0,7**
	Qualität FB 2 01	Prozesseffizienz 01	Ergebniseffizienz 01
Situation 2001			
gut	0,6*	0,81**	0,74**
mittel	0,2	0,5*	0,4
kritisch	0,7	0,8*	0,6
Gesamt	0,66**	0,88**	0,81**

Eine gute Situationsbewertung hat in beiden Jahren einen signifikanten Einfluss auf die Qualität des Feedbacks II und auf die Effizienzkriterien. Für 1999 gilt dies ebenso für mittlere Situationsbewertungen. 2001 weisen mittlere und kritische Situationsbewertungen nur noch einen geringen signifikanten Zusammenhang zur Prozesseffizienz auf.

Für Führung und Situation zeigt sich demnach eine Abweichung in den korrelativen Zusammenhängen für das Jahr 1999.

Um die Vermutungen über die Zusammenhänge auch kausal abzusichern, wird eine Regressionsanalyse berechnet. Es wurde der kausale Zusammenhang (vgl. Kapitel 4.1.4) der Einflussskalen Führung, Situation, Kommunikation und Kultur auf die Effizienzkriterien der jeweiligen Jahre überprüft (vgl. Tabelle 6.14).

Tabelle 6.14: Regressionsanalyse: Einfluss auf die Qualitäts- und Effizienzkriterien

Regression 1999	Einflussfaktoren 1999	B	SE	β
Qualität Feedback II 1999 R ² =.6 für Schritt 2 (p<0,05)	Situation 99	0,85	0,18	0,54**
	Führung 99	0,38	0,14	0,33**
Prozesseffizienz 1999 R ² =.68 für Schritt 2 (p<0,05)	Situation 99	0,9	0,2	0,47**
	Führung 99	0,64	0,15	0,45**
Ergebniseffizienz 1999 R ² =.59 für Schritt 2 (p<0,05)	Situation 99	1,69	0,23	1,16**
	Kultur 99	-0,71	0,19	-0,58**
Regression 2001	Einflussfaktoren 2001	B	SE	β
Qualität Feedback II 2001 R ² =.5 für Schritt 1 (p<0,05)	Kommunikation 01	0,92	0,13	0,72**
Prozesseffizienz 2001 R ² =.76 für Schritt 1 (p<0,05)	Situation 01	1,39	0,11	0,88**
Ergebniseffizienz 2001 R ² =.65 für Schritt 1 (p<0,05)	Situation 01	1,48	0,16	0,81**

Für die Qualität des Feedbacks II sowie die Prozesseffizienz, zeigte sich für 1999 jeweils ein signifikanter Zusammenhang mit Führung und Situation. Auf die Ergebniseffizienz hat Führung keinen wesentlichen Einfluss, dafür aber die Kultur, die allerdings in negativem Zusammenhang steht. Da die Beta-Gewichte für den Vergleich der Stärke der Effekte einzelner Variablen innerhalb des Regressionsmodells verwendet werden, werden die Beta-Werte absolut betrachtet (vgl. Schnell et al. 1999, S.420).

Für 2001 findet sich kein Einfluss der Führung auf Qualität oder Effizienzkriterien. Kommunikation wirkt hauptsächlich auf die Qualität des Feedbacks II, die Situation auf Effizienzkriterien.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang explorierend die Korrelationen zwischen Führung und Kommunikation bzw. Kultur, zeigt sich über die Jahre ein interessanter Zusammenhang (vgl. Tabelle 6.15).

Tabelle 6.15: Zusammenhang zwischen Führung mit Kommunikation und Kultur

Korrelation	Kommunikation	Kultur
Führung 1998	0,43**	0,7**
Führung 1999	0,58**	0,69**
Führung 2001	0,71**	0,72**

Während der Zusammenhang zwischen Führung und Kultur über die Jahre gleich signifikant und hoch bleibt, also keinen Jahres-Schwankungen unterliegt, erhöht sich der Zusammenhang zur Kommunikation mit jedem Jahr. Im Jahr 2001 ist der Zusammenhang zwischen Führung und Kommunikation und Führung und Kultur gleich hoch.

Um den zweiten Teil der Hypothese 2.1 (die Abhängigkeit der Bewertung von Führung und Situation) überprüfen zu können, wurden Clusterzentrenanalysen berechnet. Situations- und Führungsbewertungen wurden in Gruppen von guter, mittlerer und schlechter Bewertung eingeteilt. Anschließend wurden beide Indizes gegenüber gestellt (vgl. Tabelle 6.16). In diesem Fall wird auf prozentuale Darstellung verzichtet und statt dessen die absolute Zahl der Abteilungen pro Cluster angegeben.

(Anmerkung: Die Clusterranges, die in Tabelle 6.16 dargestellt sind, gelten auch für alle folgenden Cluster-Darstellungen von Führung und Situation.)

Tabelle 6.16: Verteilung nach Situations- und Führungsbewertung

Situation 1998	Führung 1998			
	Gut (1,55-2,39)	Mittel (2,43-3,15)	Kritisch (3,56-3,9)	Gesamt
Gut (1,92-2,5)	13	4	0	17
Mittel (2,54-3,1)	2	26	2	30
Kritisch (3,86)	0	0	1	1
Gesamt	15	30	3	48
Situation 1999	Führung 1999			
	Gut (1,45-2,26)	Mittel (2,32-2,88)	Kritisch (2,94-3,77)	
Gut (1,57-2,12)	2	1	0	3
Mittel (2,21-2,75)	11	15	3	29
Kritisch (2,84-3,64)	2	6	8	16
Gesamt	15	22	11	48
Situation 2001	Führung 2001			
	Gut (1,57-2,43)	Mittel (2,45-3,13)	Kritisch (3,22-4,21)	
Gut (1,83-2,44)	12	2	0	14
Mittel (2,47-3,01)	9	15	2	26
Kritisch (3,06-3,66)	1	3	4	8
Gesamt	22	20	6	48

Die Verteilungen zeigen deutlich, dass der Datensatz von 1999 im Vergleich geringfügig von 2001 abweicht. 1999 weisen mehr Abteilung eine mittlere bis kritische Bewertung von Situation und Führung auf als 1998 und 2001.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in den meisten Fällen eine gute/mittlere/kritische Führungsbeurteilung mit einer guten/mittleren/schlechten Situationsbeurteilung einher geht. Eine kritische Führungsbeurteilung geht in keinem Fall mit einer guten Situationsbewertung einher, eine kritische Situationsbewertung allerdings in Einzelfällen durchaus mit guter Führungsbewertung. Der Anteil der

Abteilungen, die eine gute Führungsbewertung aufweisen, ist über alle drei Zeitpunkte ähnlich hoch.

Im Hinblick auf Situation und Führung lässt sich konstatieren, dass die Anzahl der Abteilungen, die jeweils die mittlere Bewertung wählten nach 1998 bzw. 1999 abnehmen. Es kommt zu einer Polarisierung: Bei der Situationsbewertung fallen nach 1999 mehr in den kritischen Bereich, bei der Führung bewerten ab 1998 mehr Abteilungen gut oder kritisch, weniger mittel.

Für die Einflussfaktoren Kommunikation, Kultur, Führung und Situation lässt sich hinsichtlich der Datensätze 1999 und 2001 folgender Zusammenhang darstellen:

Insgesamt lässt sich die Hypothese 2 bestätigen: Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zu Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz-Kriterien.

Es lassen sich tendenziell gute Führungsbeurteilungen nicht mit kritischer Ergebniseffizienz-Bewertung und mittel bis kritische Bewertungen nicht mit positiver Ergebniseffizienz in Zusammenhang setzen.

Führung und Situation haben 1999 einen Einfluss auf die Qualität und Prozesseffizienz sowie Führung und Kultur auf die Ergebniseffizienz.

2001 wirkt die Kommunikation auf die Qualität des Feedbacks II während die Situation die Prozesseffizienz und Ergebniseffizienz bestimmt.

Führung und Situationsbewertungen fallen in den meisten Fällen ähnlich aus, eine Abhängigkeit kann nicht nachgewiesen werden.

Für den Datensatz 2001 zeigt sich eine Abnahme der Bedeutung des Einflussfaktors Führung und eine Zunahme der Wichtigkeit von Kommunikation bei gleichbleibendem Einfluss von Kultur und Situation.

6.2.3 Einfluss von Zusammenarbeit

Um Einfluss der Zusammenarbeit auf Organisationales Lernen zu untersuchen, wurde (vgl. Kapitel 5.8.2) das Konstrukt anhand der Feedbackprozess-Gruppen der Maßnahmenableitung operationalisiert:

Die Zusammenarbeit wird anhand der Feedbackprozess-Gruppen definiert. Es werden die bekannten vier Feedbackprozess-Gruppen mit Maßnahmenplänen unterschiedlicher Qualität unterschieden (vgl. Kapitel 6.1).

Der auffällige Negativ-Zusammenhang der „Keine-Kenntnis-Gruppen“ mit den Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz konnte bereits in Kapitel 6.1 und in Tabelle 6.2 nachgewiesen werden. Die Gruppen mit und ohne Feedbackprozess stehen in (nicht signifikantem) positivem Zusammenhang zu problemorientiertem Organisationalem Lernen (Eingeschränkte Bestätigung der Hypothese 2 für den Einflussfaktor „Zusammenarbeit“).

6.3 Überprüfung der Zusatz-Einflussfaktoren des Arbeitsmodells

In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass die folgenden Faktoren mit problemorientiertem Organisationalem Lernen in positivem Zusammenhang stehen:

- Verbindlichkeit, Arbeitsorganisation, Unternehmensimage, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Tätigkeit, Verbesserungsprozess im Team, Bezahlung und Veränderungsbereitschaft.

Dies soll für die einzelnen Faktoren im Folgenden gezeigt werden.

Einfluss der Verbindlichkeit

Die Verbindlichkeit wurde in den Hauptabteilungen unterschiedlich hoch definiert. Es wird von Hauptabteilung 1 zu 4 von abnehmender Verbindlichkeit ausgegangen (vgl. Kapitel 5.8.3).

Für die Verbindlichkeit lässt sich ein positiver Zusammenhang zur Qualität des Feedbacks II ($r^2 = 0,4^*$) sowie der Prozesseffizienz ($r^2 = 0,5^{**}$) feststellen. Dieser Zusammenhang zeigt sich allerdings nur für 2001 (eingeschränkte Bestätigung der Hypothese 3 für den Einflussfaktor „Verbindlichkeit“).

Explorierend wird an dieser Stelle zusätzlich untersucht, ob sich zunehmende Verbindlichkeit (innerhalb der Hauptabteilungen) auf die wahrgenommene Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz nachweisen lässt.

Mittelwertsvergleiche der Hauptabteilungen für Qualität Prozess- und Ergebniseffizienzkriterien ergeben vor allem für die Ergebniseffizienz signifikante Unterschiede zwischen den Hauptabteilungen (vgl. Tabelle 6.17).

Tabelle 6.17: Einfaktorielle Varianzanalyse der Hauptabteilungen im Hinblick auf Qualität und Effizienzkriterien sowie Führung und Situation

	Hauptabteilung	M	SE	df	F	Eta-Quadrat
Führung 01	1	2,74	0,45	3	0,85	0,05
	2	2,464	0,54			
	3	2,724	0,61			
	4	2,854	,			
Situation 01	1	2,844	0,19	3	5,15**	0,26
	2	2,534	0,38			
	3	3,01	0,36			
	4	2,8	,			
Prozesseffizienz 01	1	3,15	0,32	3	5,27**	0,26
	2	3,1	0,62			
	3	3,85	0,52			
	4	3,96	,			
Qualität FBP II 01	1	2,25	0,38	3	2,67*	0,15
	2	2,53	0,45			
	3	2,78	0,69			
	4	3,7	,			
Ergebniseffizienz 01	1	3,05	0,51	3	5,93**	0,29
	2	3,37	0,67			
	3	4,17	0,66			
	4	4,71	,			
	Hauptabteilung	M	SE	df	F	Eta-Quadrat
Führung 99	1	2,66	0,65	3	0,97	0,06
	2	2,55	0,46			
	3	2,47	0,47			
	4	3,28	,			
Situation 99	1	2,91	0,32	3	0,86	0,06
	2	2,6	0,38			
	3	2,72	0,27			
	4	2,64	,			
Prozesseffizienz 99	1	3,62	0,79			
	2	3,24	0,65			
	3	3,52	0,7			
	4	4	,			
Qualität FBP II 99	1	2,97	0,84	3	1,4	0,09
	2	2,51	0,49			
	3	2,61	0,61			
	4	3,37	,			
Ergebniseffizienz	1	3,01	0,36	3	1,34	0,08
	2	2,6	0,5			
	3	2,89	0,55			
	4	2,75	,			

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Für Qualität des Feedbackprozesses und Prozesseffizienz gilt, Hauptabteilung 1 ist 2001 signifikant besser als 1999.

Im Jahr 1999 ist Hauptabteilung 2 besser als 1 und 3 und Hauptabteilung 3 besser als 4.

Damit sind in fast allen Fragen zur Qualität und Prozesseffizienz die Hauptabteilungen 1-3 besser als 4. Für 2001 lassen sich dieselben Zusammenhänge finden, allerdings nur für die Qualität des Feedbackprozesses II. Hinsichtlich der Prozesseffizienz finden sich nur noch signifikante Unterschiede für die Hauptabteilung 2 im Vergleich zu 3 und von beiden im Vergleich zu 4.

Im Hinblick auf die Ergebniseffizienz zeigt sich, dass die Hauptabteilung 3 im Jahr 1999 signifikant besser bewertet wurde als die Hauptabteilungen 1, 2 und 4 im Jahr 2001. Die Hauptabteilungen 1 und 2 sind im Jahr 1999 besser als Hauptabteilung 3 und 4 2001. Hauptabteilung 2 ist im Jahr 2001 besser als Hauptabteilung 1 und zu beiden Zeitpunkten.

Insgesamt zeigt sich also, dass die Ergebniseffizienz 1999 signifikant besser bewertet wurde als 2001.

Die Qualität des Feedbacks II und die Prozesseffizienz wird besonders für das Jahr 1999 mit zunehmender Verbindlichkeit besser bewertet, allerdings fällt Hauptabteilung 1 aus dem Rahmen. Für die Hauptabteilungen 2, 3 und 4 zeigen sich aber durchaus signifikant bessere Werte, je höher die Verbindlichkeit eingestuft wird. Der Einfluss auf die Ergebniseffizienz hinsichtlich Verbindlichkeit ist gering. Die Ergebniseffizienz weist stärkere Unterschiede in Abhängigkeit des Befragungsjahres auf.

Einfluss der Arbeitsorganisation, Image, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Tätigkeit, Verbesserungsprozess im Team, Bezahlung und Veränderungsbereitschaft

Der Zusammenhang der Zusatz-Einflussfaktoren zu den Qualitäts-, Prozess- und Ergebniseffizienzkriterien aufbauend auf Hypothese 3:

- Die Faktoren Verbindlichkeit, Arbeitsorganisation, Unternehmensimage, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Tätigkeit, Verbesserungsprozess im Team, Bezahlung und Veränderungsbereitschaft beeinflussen problemorientiertes Organisationales Lernen.

Hier soll der Zusammenhang der Faktoren auf die Ergebniseffizienz mit Hilfe einer schrittweisen Regressionsanalyse geprüft werden (vgl. Tabelle 6.18 und Tabelle 6.19).

Anmerkung: Um nicht unterschiedliche Regressionsmodelle für die Zusatzfaktoren sowie für Standard- und Zusatzfaktoren auf die Ergebniseffizienz zu erhalten, wurden an dieser Stelle bereits alle Standard- und Zusatzfaktoren in die Regressionsgleichung integriert.

In die schrittweise Regressionsanalyse wird jeweils der letzte Schritt dargestellt und es fließen die Faktoren/Skalen des Fragebogens ein, die für die Ergebniseffizienz im jeweiligen Jahr Erklärungswert besitzen. Die β -Koeffizienten der Regressionsanalysen geben die Wichtigkeit der einbezogenen Faktoren auf die Ergebniseffizienz für jedes Jahr an.

Tabelle 6.18: Regressionsanalyse der ermittelten Faktoren auf die Ergebniseffizienz 1999

Variable 1999	B	SE	β
Faktor Arbeitsabläufe und -information	0,98	0,10	0,62**
Faktor Information Verbesserungsprozess	0,56	0,12	0,32**
Faktor Vorgesetzter	0,4	0,1	0,26**

Anmerkungen: $R^2 = .52$ für Schritt 3 ($p < 0,05$)

Abhängige Variable: Alles in allem erwarten wir durch die Mitarbeiterbefragung in unserer Hauptabteilung/ Bereich zufriedenstellende Verbesserungen.

Tabelle 6.19: Regressionsanalyse der ermittelten Faktoren 2001 auf die Ergebniseffizienz 2001

Variable 2001	B	SE	β
Faktor Vorgesetzter	0,32	0,06	0,26**
Faktor Teamkultur	0,35	0,07	0,25**
Faktor Höhere Führungskräfte	0,38	0,07	0,25**
Faktor Veränderungsbereitschaft	0,3	0,08	0,19**
Faktor Arbeitsbedingungen	0,22	0,07	0,15**
Faktor Bezahlung	0,19	0,07	0,13**

Anmerkungen: $R^2 = .74$ für Schritt 7 ($p < 0,05$)

Abhängige Variable: Alles in allem erwarten wir durch die Mitarbeiterbefragung in unserer Hauptabteilung/ Bereich zufriedenstellende Verbesserungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass 1999 die Faktoren Arbeitsabläufe und Information (sowie Vorgesetzter) und 2001 die Faktoren (Vorgesetzter), (Teamkultur), höhere Führungskräfte, Veränderungsbereitschaft, Arbeitsbedingungen und Bezahlung Organisationales Lernen positiv beeinflussen. Es wurden durchgehend signifikante Beta-Werte erreicht.

Es zeigen sich abhängig vom Befragungszeitpunkt unterschiedliche Einflussfaktoren auf die Ergebniseffizienz.

Die Hypothese 3 lässt sich demnach wie folgt bestätigen:

Im Jahr 2001 haben die Zusatzfaktoren höhere Führungskräfte, Veränderungsbereitschaft, Arbeitsbedingungen und Bezahlung einen Einfluss auf problemorientiertes Organisationales Lernen. Keinen Einfluss haben die Arbeitsabläufe und -information (Arbeitsorganisation), das Unternehmensimage, die Tätigkeit und der Verbesserungsprozess im Team.

Für das Jahr 1999 wurde gefunden, dass die Arbeitsorganisation und -information, Informationen zum Verbesserungsprozess (sowie der Vorgesetzte) die Ergebniseffizienz beeinflussen.

Für die Verbindlichkeit konnte ein positiver Zusammenhang vorrangig für das Jahr 2001 nachgewiesen werden.

6.4 Überprüfung des Einflusses der Unternehmenslage

Zur Überprüfung der Hypothesen 4 werden nochmals die Regressionsmodelle aus Kapitel 6.3 betrachtet:

- Die Wirkung der Einflussfaktoren ist von der Unternehmenslage abhängig.

Sowohl für die Verbindlichkeit als auch für die Standard- und Zusatzfaktoren zeigt sich ein unterschiedlich hoher Einfluss, abhängig von dem jeweiligen Befragungsjahr (der Unternehmenslage).

Die Hypothese 4 kann daher bestätigt werden.

Zur Überprüfung der Hypothesen 4.1 und 4.2:

- In positiver wirtschaftlicher Lage sind wenig Hierarchieebenen, ein geringes Maß an formalen Regelungen, dezentrale Entscheidungen und fachliche Autorität effizient.
- In kritischer Unternehmenslage sind deutliche Hierarchien, formale Regelungen, zentrale Entscheidungen und hierarchische Autorität effizient.

Auf dem Hintergrund des erläuterten Vorgehens (vgl. Kapitel 5.8.4) sowie den Ergebnissen der Regressionsanalysen (vgl. Kapitel 6.3) soll der Einfluss der Standard- und Zusatzfaktoren im folgenden anhand einer Portfolioanalyse für die Jahre 1999 und 2001 dargestellt werden. Dabei wird für das Jahr 1999 von einer kritischen und für 2001 von einer positiven Unternehmenslage ausgegangen (vgl. Kapitel 4.1.1 und 5.8.4).

Anmerkung: Um den Einfluss der Faktoren auf abhängige Variable (Ergebniseffizienz des Organisationalen Lernens) darzustellen, wurden die standardisierten Beta-Koeffizienten der Regressionsanalyse (vgl. Kapitel 6.3) normiert und in Prozentwerten angegeben (vgl. Howell, 1997, S. 517, 518, sowie Kapitel 5.8.4).

Die Zufriedenheit mit den Skalen wurde per Summenscore gebildet, da die Cronbach α Werte für alle Skalen ausreichend hoch waren (vgl. Kapitel 5.8.4). Auf diese Weise erhält jeder Faktor einen Zufriedenheitswert sowie einen Wert für die Wichtigkeit in Bezug auf abhängige Variable und kann so in einem Achsenkreuz abgebildet werden.

Zur Strukturierung der Darstellung wurden zusätzlich Mittelwert-Achsen abgetragen. Diese ergeben sich aus dem (Zufriedenheits-) Mittelwert aller Faktoren (parallel zur x-Achse) und dem Mittelwert aller normierten β -Koeffizienten (parallel zur y-Achse). Damit ergibt sich ein Vier-Felder-Diagramm (vgl. Abbildung 6.1 und Abbildung 6.2).

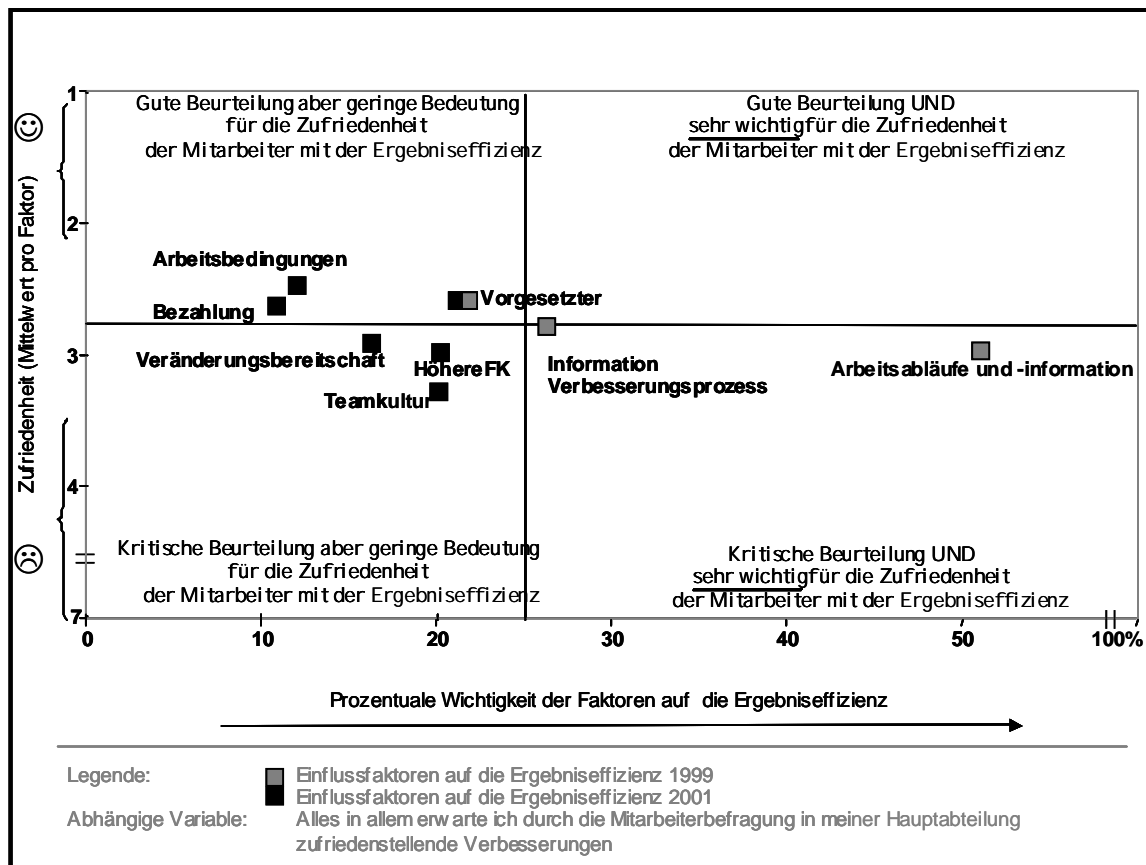


Abbildung 6.1: Einflussfaktoren auf die Ergebniseffizienz (vollständige Darstellung)

Diese Darstellung berücksichtigt alle Standard- und Zusatzeinflussfaktoren, die einen Erklärungswert für die Ergebniseffizienz Organisationalen Lernens aufweisen. Die Einflussfaktoren für 1999 sind grau, jene für 2001 schwarz dargestellt.

Exkurs: Portfolioanalyse als Darstellungsmethode für große Datenmengen

Für große Datenmengen, die sich – wie im vorliegenden Fall – über mehrere Jahre erstrecken, kann eine Portfolioanalyse einen Mehrwert für übersichtliche Darstellung bieten (vgl. Borg, 1989, Trost, 1997, Birk, 2000).

Die vier Felder des Portfolios lassen sich in Bezug auf Organisationales Lernen sprachlich beispielsweise folgendermaßen beschreiben:

- Mit den Themen in diesem Quadranten (links unten) sind die Mitarbeiter unterdurchschnittlich zufrieden sie haben aber auch nur unterdurchschnittliche Bedeutung für Organisationales Lernen.
- Mit den Themen in diesem Quadranten (links oben) sind die Mitarbeiter überdurchschnittlich zufrieden, die Themen haben aber nur unterdurchschnittliche Bedeutung Organisationales Lernen.
- Mit den Themen in diesem Quadranten (rechts oben) sind die Mitarbeiter überdurchschnittlich zufrieden und diese Themen haben eine überdurchschnittliche Bedeutung für Organisationales Lernen.
- Mit den Themen in diesem Quadranten (rechts unten) sind die Mitarbeiter unterdurchschnittlich zufrieden, diese Themen haben aber eine überdurchschnittliche Bedeutung für Organisationales Lernen.

Mit dieser Art sprachlicher „Stütze“ lassen sich Themenbereiche der Mitarbeiterbefragung kategorisieren, die Einfluss auf Ergebniseffizienz und damit Organisationales Lernen oder aber (je nach Auswertung) auf die Zufriedenheit haben.

Beispielhaft (vgl. Abbildung 6.1) gilt daher: die Quadranten auf der rechten Seite bilden Themen ab, die überdurchschnittlich wichtig für Organisationales Lernen sind. Je nach Zufriedenheitsbewertung der Mitarbeiter, unterteilen sie sich in Stärken (rechts oben) oder in Handlungsbedarfe (rechts unten). Wenn (beispielsweise durch unterschiedlich farbige Symbole) Daten über mehrere Jahre dargestellt werden, kann geprüft und verfolgt werden, ob sich die Stärken weiter ausbauen und die Handlungsfelder in Richtung der Stärken entwickelt haben (optimaler Fall).

In der folgenden Abbildungen (vgl. Abbildung 6.2) sind aus Gründen der Übersichtlichkeit und zur Prüfung der Hypothesen 4.1 und 4.2 nur die zentralen Faktoren (Einflusshöhe $\beta > 0,2^{**}$) abgebildet (für vollständige Darstellung vgl. Abbildung 6.1):

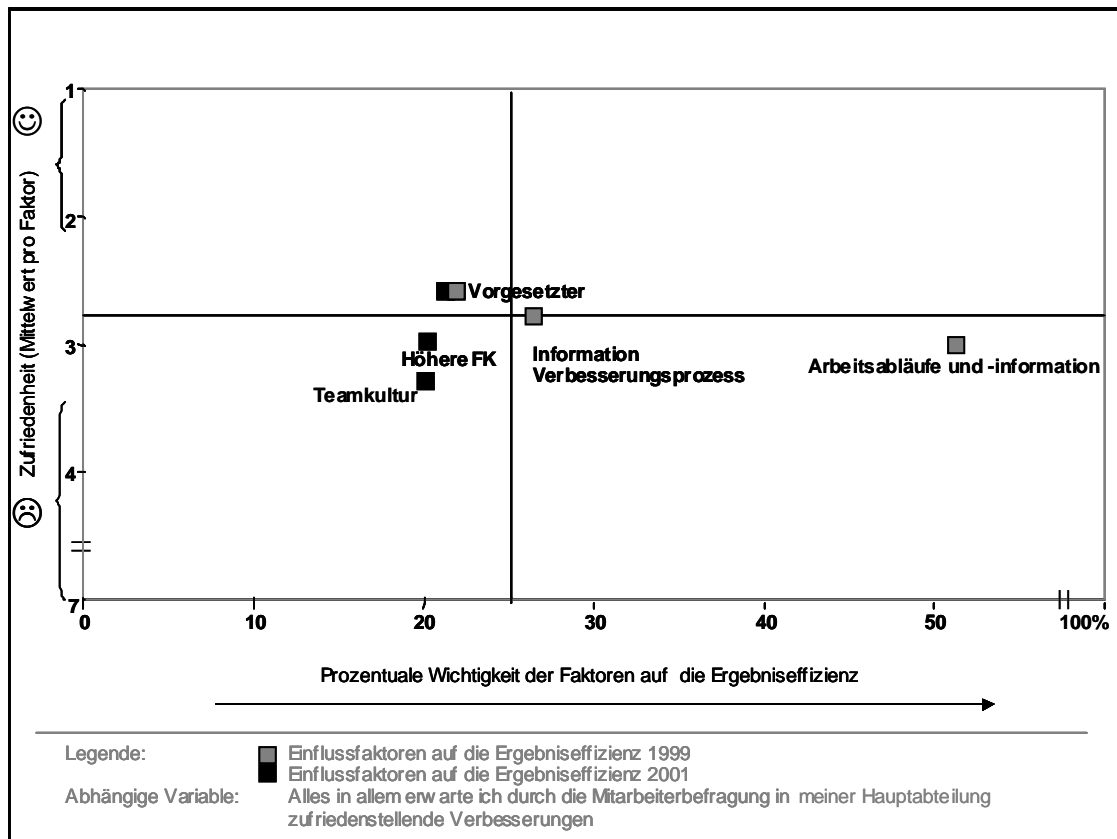


Abbildung 6.2: Einflussfaktoren auf Ergebniseffizienz (komprimiert)

Für 1999 beeinflusst die Führung (bzw. der direkte Vorgesetzte), die Informationen zum Verbesserungsprozess der Mitarbeiterbefragung sowie Arbeitsabläufe und -information die Ergebniseffizienz. Das bedeutet, dass alles was Informationen sowie Arbeitsabläufe und -organisation impliziert, zeigt 1999 überdurchschnittlichen Einfluss auf die Ergebniseffizienz und damit auf das Organisationale Lernen.

2001 hat die Führung, höhere Führungskräfte und Teamkultur einen Einfluss auf Organisationales Lernen.

Im Vergleich ist die Bedeutung des direkten Vorgesetzten 1999 höher als 2001, die der höheren Führungskräfte ist dagegen 2001 höher.

2001 spielen die höheren Führungskräfte eine ähnlich bedeutende Rolle wie der Vorgesetzte und das Team.

1999 sind hingegen Arbeitsabläufe und -information von größter Wichtigkeit für Organisationales Lernen. Insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede der Einflussfaktoren, abhängig vom Befragungszeitpunkt.

Die Hypothesen 4.1 und 4.2 können bestätigt werden:

In unsicherer wirtschaftlicher Unternehmenslage (1999) sind formale Regelungen und zentrale Entscheidungen durch die Führung von großer Bedeutung.

In sicherer Unternehmenslage (2001) sind andere Faktoren von Bedeutung, die mit „Teamkultur“ und „höheren Führungskräften“ eher das Thema Kultur sowie den gegenseitigen Umgang im Team und im Unternehmen betreffen.

Der direkte Vorgesetzte spielt immer eine zentrale Rolle, allerdings in sicherer Unternehmenslage weniger deutlich als in kritischer.

Anhand der bisher dargestellten Ergebnisse soll im folgenden Kapitel das Arbeitsmodell (vgl. Kapitel 6.5, Abbildung 4.1) angepasst und die Wirkungszusammenhänge dargestellt werden (vgl. Abbildung 6.3).

6.5 Überprüfung des Arbeitsmodells

An dieser Stelle seien die zentralen Einflüsse auf die Qualität des Feedbacks II sowie die Effizienzkriterien nochmals zusammengefasst.

Die Untersuchung hat ein wesentliches Ergebnis hervorgebracht: Die wirtschaftliche Unternehmenslage beeinflusst Qualitäts-, Prozess- und Ergebniseffizienzkriterien des Organisationalen Lernens. Abhängig von der Unternehmenslage wirken die Standard- und Zusatzeinflussfaktoren in unterschiedlicher Höhe auf problemorientiertes Organisationales Lernen.

Ferner ließ sich bestätigen, dass die Standardeinflussfaktoren Kommunikation, Kultur, Führung, Situation und Zusammenarbeit sowie die Zusatzfaktoren Verbindlichkeit, Arbeitsabläufe und -information, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Bezahlung und Veränderungsbereitschaft in positivem Zusammenhang mit den Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz-Kriterien stehen.

Für 1999 ergeben sich folgende Zusammenhänge:

- Der Einfluss der Kultur auf die Ergebniseffizienz beträgt $\beta = -0,6^{**}$
- Der Einfluss der Führung auf die Qualität beträgt $\beta = 0,3^{**}$, Prozesseffizienz $\beta = 0,5^{**}$ und auf die Ergebniseffizienz $\beta = 0,3^{**}$.
- Der Einfluss der Situation auf die Qualität beträgt $\beta = 0,5^{**}$, auf die Prozesseffizienz $\beta = 0,5^{**}$ und auf die Ergebniseffizienz $\beta = 1,2^{**}$.
- Der Einfluss der Verbindlichkeit konnte qualitativ nachgewiesen werden
- Der Einfluss der Arbeitsabläufe und -information auf die Ergebniseffizienz beträgt $\beta = 0,6^{**}$
- Der Einfluss der Information zum Verbesserungsprozess beträgt auf die Ergebniseffizienz $\beta = 0,3^{**}$

Für 2001 ergeben sich folgende Zusammenhänge:

- Der Einfluss von Kommunikation auf Qualität beträgt $\beta=0,7^{**}$ und auf Prozesseffizienz $r^2=0,5^{**}$.
- Der Einfluss der Kultur beträgt auf die Prozesseffizienz und die Ergebniseffizienz ebenfalls $r^2=0,5^{**}$.
- Der Einfluss der Führung beträgt auf die Ergebniseffizienz $\beta=0,3^{**}$
- Der Einfluss der Situation beträgt auf die Prozesseffizienz $\beta=0,9^{**}$ und auf die Ergebniseffizienz $\beta=0,8^{**}$
- Der Einfluss der Zusammenarbeit beträgt auf die Qualität und die Prozesseffizienz $r^2=0,4^{**}$, auf die Ergebniseffizienz $r^2=0,4^*$.
- Der Einfluss der Teamkultur beträgt auf die Ergebniseffizienz $\beta=0,2^{**}$
- Der Einfluss der höheren Führungskräfte auf die Ergebniseffizienz beträgt $\beta=0,3^{**}$
- Der Einfluss der Veränderungsbereitschaft auf die Ergebniseffizienz beträgt $\beta=0,2^{**}$
- Der Einfluss der Arbeitsbedingungen beträgt auf die Ergebniseffizienz $\beta=0,2^{**}$
- Der Einfluss der Bezahlung auf die Ergebniseffizienz beträgt $\beta=0,1^{**}$

Zusammenfassend sind diese Ergebnisse in Tabelle 6.20 dargestellt:

Tabelle 6.20: Darstellung der signifikanten ($p < 0,01$ Einflussfaktoren)

Einflussfaktoren	1999			2001		
	Qualität	Prozess-effizienz	Ergebnis-effizienz	Qualität	Prozess-effizienz	Ergebnis-effizienz
Standardeinflussfaktoren						
Situation	$\beta=0,5$	$\beta=0,5$	$\beta=1,2$	ns	$\beta=0,9$	$\beta=0,8$
Führung	$\beta=0,3$	$\beta=0,5$	$\beta=0,3$	ns	ns	$\beta=0,3$
Kultur	ns	ns	$\beta=-0,6$	ns	$r^2=0,5$	$r^2=0,5$
Kommunikation	ns	ns	ns	$\beta=0,7$	$r^2=0,5$	ns
Zusammenarbeit	ns	ns	ns	$r^2=0,4$	$r^2=0,4$	$r^2=0,4$
Zusatzeinflussfaktoren						
Arbeitsorganisation	ns	ns	$\beta=0,6$	ns	ns	ns
Arbeitsbedingungen	ns	ns	ns	ns	ns	$\beta=0,2$
Höhere FK	ns	ns	ns	ns	ns	$\beta=0,3$
Bezahlung	ns	ns	ns	ns	ns	$\beta=0,1$
Teamkultur	ns	ns	ns	ns	ns	$\beta=0,2$
Veränderungsbereitschaft	ns	ns	ns	ns	ns	$\beta=0,2$
Information Verbesserungsprozess	ns	ns	$\beta=0,3$	ns	ns	ns

Die hier diskutierten Einflussfaktoren und Wirkungsbeziehungen sollen nun in ein Arbeitsmodell für positive sowie kritisch Unternehmenslage übertragen werden. Im Arbeitsmodell (vgl. Abbildung 6.3) werden dabei nur die kausal nachweisbaren Zusammenhänge oberhalb eines Mindesteinflusses ($\beta > 0,3^{**}$) berücksichtigt (vgl. Kapitel 6.3, Tabelle 6.18 und Tabelle 6.19).

Anmerkung: Der Faktor Arbeitsabläufe und -information (vgl. Tabelle Tabelle 6.18) wird zur besseren Darstellung in Arbeitsorganisation (Arbeitsorga.) umbenannt. Der Faktor „Information zum Verbesserungsprozess“ wird im Sinne der Arbeitsinformation unter „Arbeitsorganisation“ subsummiert.

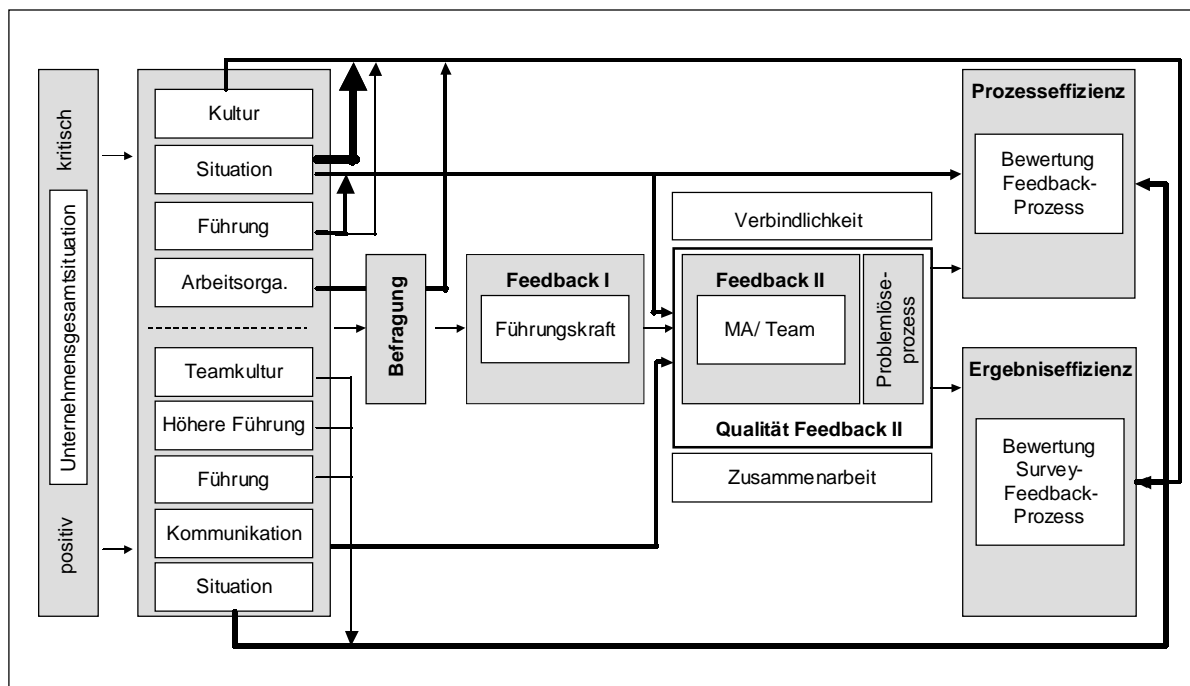


Abbildung 6.3: Arbeitsmodell: Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung.

Im angepassten Arbeitsmodell wird die Unternehmens Gesamtsituation in positiv und kritisch unterteilt. Die Einflussfaktoren, zu denen kausale Daten vorliegen, wurden der jeweiligen Unternehmenssituation zugeordnet. Der Einfluss auf die Qualität des Feedbackprozesses sowie die Prozess- und Ergebniseffizienz wurde durch Pfeile dargestellt. Die Dicke der Pfeile bilden dabei die Stärke des Einflusses ab.

Der Einfluss der Verbindlichkeit und Zusammenarbeit kann insgesamt als nicht gesichert angesehen werden. Die Einflussfaktoren Verbindlichkeit und Zusammenarbeit wurden direkt dem Feedback II zugeordnet, da eine Reihe von Befunden bedeutsame Zusammenhänge - wenn auch nicht kausaler Art- aufgezeigt

werden konnten (vgl. Kapitel 6.1 sowie 6.3). Auf eine Darstellung der Wirkungsbeziehungen wird an dieser Stelle verzichtet.

Der Einfluss der Zusammenarbeit zeigte sich unabhängig von der Unternehmenssituation, spielt aber in positiver Unternehmenslage eine wichtigere Rolle und wurde deshalb auf der Seite der positiven Unternehmenslage zugeordnet. Insgesamt gilt, dass im Falle nicht funktionierender Zusammenarbeit beim Feedback II signifikante Verschlechterungen in Qualität und Effizienz im Vergleich zu den Gruppen mit guter Zusammenarbeit gefunden werden.

Der Einflussfaktor Verbindlichkeit wurde für die kritischere Unternehmenslage deutlicher nachgewiesen als für die positive und wird deshalb auf dieser Seite des Arbeitsmodell zugeordnet.

Eine Diskussion der Befunde und Hypothesen erfolgt im anschließenden Kapitel 7.

7 Diskussion und Ausblick

Die „Vorstellung, den Prozess des Lernens durch „Methode“ ordnen, verbessern, beschleunigen, kurzum: in seiner Qualität wie auch in seinem Produkt steigern zu können [...]“ (Terhart, 1989, S.7), hat diese Arbeit getrieben.

Der vorliegenden Untersuchung geht die folgende Überlegungen voraus: Veränderungen in der Umgebung von Organisationen wie ein zunehmender internationaler Wettbewerb, kürzere Taktung immer neuer technischer Innovationen oder Rationalisierungsdruck, erfordern zunehmend eine kontinuierliche Anpassung und Veränderung von Unternehmen. Nur somit scheinen sie wettbewerbsfähig bleiben zu können.

Veränderung, ob nun „aktiv und ständig“ oder als Reaktion auf eine akute Krisensituation, löst oftmals erhebliche Widerstände innerhalb der Organisation aus. Gegenstand dieser Arbeit ist die Analyse und der Vergleich bestehender Konzepte für Veränderung wie Organisationales Lernen, Organisationsentwicklung, Change Management und Total Quality Management im Hinblick auf effizientes Managen kontinuierlicher Veränderung.

Vor dem Hintergrund der Schnelllebigkeit am Markt, die ständige Anpassung erfordert, wurde ein Veränderungskonzept favorisiert, dass kontinuierliches Lernen in Organisationen etabliert und Veränderung als Normalfall betrachtet. Das Konzept des „Organisationales Lernens“ bildet im Rahmen der vorliegenden Untersuchung den theoretischen Hintergrund, denn es bietet adäquate Unterstützung hinsichtlich der genannten Herausforderungen für Organisationen und ermöglicht, Veränderung angemessen zu steuern.

Organisationales Lernen unterstützt Unternehmen zum einen, die Veränderung als Normalfall zu leben und strebt andererseits an, Widerstände aus der Belegschaft zu minimieren, indem die Mitarbeiter und Führungskräfte direkt in die Veränderungskonzepte eingebunden werden. In der praktischen Umsetzung erfolgt dies, indem Lernergebnisse, die individuell, jedoch im wesentlichen in Gruppen erarbeitet werden, strukturell als Leitbilder, Regelprozesse und Unternehmenskultur systematisch gesichert und durch die Vorstellung „lernen wie man lernt“ weiterentwickelt werden.

Daraus lässt sich ableiten, dass Organisationales Lernen durch kontinuierliche Veränderung über kontinuierliches Deutero-Learning mit einer Sicherung der Lernergebnisse umgesetzt wird. Dabei ist über das individuelle und in erster Instanz problemorientiertes Teamlernen zentraler Bestandteil im Veränderungs- und Lernprozess. Denn hiermit entsteht eine Richtung weisende Brücke zwischen individuellem Wissen und kollektivem bzw. Organisationalem Lernen.

Zu den bekanntesten Vertretern des Konzeptes Organisationales Lernens zählen Argyris und Schön, deren theoretisches Postulat die Grundlage dieser Arbeit darstellte. Argyris und Schön gehen dabei von einem handlungstheoretischen Verständnis von Organisationen aus (vgl. Jöns, 2000, S. 10), das Lernen frei von politischen Prozessen in Unternehmen beschreibt (vgl. Easterby-Smith und Araujo, 1999, S. 13).

Die vorliegende Arbeit verfolgte ferner das Ziel, darauf aufzubauen und hat den problemorientierten Lernprozess in Teams als wesentliche Voraussetzung für Organisationales Deutero-Learning eingehend betrachtet. Erwiesenermaßen schienen die Lernprozesse *nicht* frei von den äußeren (politischen) Einflüssen. Ausgehend vom Situativen Ansatz der Organisationstheorien wurde in der vorliegenden Arbeit der These nachgegangen, dass Organisationen „sich an ihre jeweiligen Situationen anpassen müssen“ (vgl. Kieser, 1995, S.155). Als mögliche „Situation“ an die sich Unternehmen anpassen müssen, wird die wirtschaftliche Lage des Unternehmens gesehen. Diese wird über die externe Einschätzung (Analysten, Geschäftsbericht, etc.) in die dualen Pole „positiv“ und „kritisch“ gegliedert.

Diese wirtschaftliche Lage des Unternehmens bildet den politischen Hintergrund, der dazu führt, dass - je nach Unternehmenslage - unterschiedliche Einflussfaktoren auf den Lernprozess in Teams und damit auch auf Organisationales Lernen wirken.

Als mögliche Einflussfaktoren auf den Lernprozess in Teams sind aus der Forschungsliteratur (z.B: Jöns, 1999, 2000, Reinhardt, 1993, Wahren, 1994, Sattelberger, 1996, Dierkes, M., Hähner, K.& BerthoinAntal, A.,1997, Beyer, H., Fehr, U. & Nutzinger, G.H.,1995, Meyer zur Heyde, 1976, u.a.) Einflussfaktoren wie Kommunikation, Kultur, Führung, aktuelle Unternehmenssituation und Zusammenarbeit bereits bekannt. Sie wurden in der vorliegenden Untersuchung daher als Standardfaktoren auf ihren Einfluss auf Organisationales Lernen überprüft.

Weiterhin galt es, die Einflussfaktoren (Zusatzfaktoren) Arbeitsabläufe und -information, Tätigkeit, Image, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Verbesserungsprozess im Team, Teamklima, Bezahlung, Veränderungsbereitschaft hinsichtlich ihres Einflusses auf den Lernprozess in Teams zu untersuchen.

Der Lernprozess in Teams wurde anhand einer Mitarbeiterbefragung (mit integrierter Vorgesetztenbeurteilung und Evaluationsfragen zum Survey-Feedback-Prozess) in einer Längsschnittstudie über drei Befragungen von 1998 bis 2001 untersucht.

Der Lernprozess in Teams wurde, in Anlehnung an Jöns (2000), über Qualität und Effizienzkriterien des Survey-Feedback-Prozess operationalisiert.

Im folgenden sollen die Befunde des Einflusses auf den Lernprozess in Teams abhängig von der Unternehmenslage zusammengefasst und diskutiert werden. Anschließend werden Implikationen für weitere Forschung erörtert.

Im Zentrum der Arbeit steht die Entwicklung und Überprüfung eines Arbeitsmodells, das den Einfluss auf problemorientiertes Organisationales Lernen abhängig von globalen und direkten Einflussfaktoren untersucht.

In der Herausarbeitung der situationsabhängigen Einflusshöhe unterschiedlicher direkter Einflussfaktoren wird eine Optimierungsform von Organisationalem Lernen gesehen, um den „Prozess des Lernens durch „Methode“ ordnen, verbessern, beschleunigen, kurzum: in seiner Qualität wie auch in seinem Produkt steigern zu können [...]“ (Terhart, 1989, S.7).

Voraussetzung für eine solche Optimierungsform problemorientierten Organisationalen Lernens ist die Übertragbarkeit der Befunde auf andere Situationen. Deshalb steht im folgenden zunächst die Generalisierbarkeit der Ergebnisse im Vordergrund der zusammenfassenden Betrachtung.

7.1 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Wie in Kapitel 5.7.3 aufgezeigt, können die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität als zufriedenstellend erfüllt angesehen werden. In Kapitel 5.9 wurde darauf hingewiesen, dass die Generalisierbarkeit der Daten nur eingeschränkt möglich ist. Die Daten wurden einer Längsschnittuntersuchung entnommen, die sich über einen Zeitraum von drei Jahren erstreckte. Dabei wurde nicht das gesamte Unternehmen befragt, sondern lediglich ein Teilbereich der Forschung und Entwicklung. Darüber hinaus handelt es sich um eine Sekundäranalyse: Die Daten wurden zur Messung der Mitarbeiterzufriedenheit erhoben und nicht zur Evaluation Organisationalen Lernens. Daraus resultierten methodische Einschränkungen. So waren bei dieser Untersuchung beispielsweise Abteilungen ausgeschlossen, die nicht an allen drei Befragungen teilgenommen hatten und jene, die sich zu mehr als 50% verändert hatten. Dies könnte zu Verzerrungen der Stichprobe führen, für die allerdings keine Hinweise gefunden wurden: Die Stichprobe ist mit durchschnittlich 550 Mitarbeitern aus Lohn und Gehaltsempfängerbereichen sowie Rücklaufquoten von über 80% ausreichend groß und normalverteilt. Hinweise auf den systematischen Ausschluss von Abteilungen aufgrund von Personalwechsel waren nicht nachweisbar.

Ferner wurde die Überprüfung des Arbeitsmodells nicht in einem einzelnen Schritt durchgeführt. Die Analysen erfolgten zum Teil einzeln für unterschiedliche Qualitäts-, Prozess- und Ergebniseffizienzkriterien und wurden letztlich in dem Arbeitsmodell in Beziehung gesetzt. Diese Verknüpfung kann nur theoretisch begründet werden.

Diese und andere methodische Einschränkungen ebenso wie die explorierende Herangehensweise der vorliegenden Untersuchung, erschwert die uneingeschränkte Übertragung der Ergebnisse auf andere Unternehmen.

Obgleich die vorliegenden Ergebnisse der sekundäranalytischen Untersuchung in der Summe geringfügig „Unschärfen“ aufweisen, ließen sich einige Ergebnisse der aktuellen Forschungsliteratur replizieren und neue Erkenntnisse herausarbeiten, die, nicht zuletzt aufgrund des hier entwickelten Arbeitsmodells weitere Überprüfungen ermöglichen. Dementsprechend und aufgrund der zufriedenstellenden Erfüllung der Gütekriterien, wird von einer bedingten Generalisierbarkeit der Ergebnisse ausgegangen.

7.2 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen nun die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und abschließend interpretiert werden. Dazu gilt es, nochmals den Bezug zu den Hypothesen herzustellen und jene explorierend untersuchten Befunde zu unterstreichen, die weitere Forschungsbestrebungen ermöglichen und sogar notwendig erscheinen lassen.

7.2.1 Validierung des Fragebogens

Vor dem Hintergrund der sekundäranalytischen Daten, wurde der Fragebogen des untersuchten Unternehmens auf die statistische Auswertbarkeit und Gültigkeit eingehend geprüft.

Über einen Pretest wurde die inhaltliche Verständlichkeit und Güte abgesichert. Die Zuordnung der Fragen bzw. Items zu den Kapiteln des Fragebogens wurde über eine Faktorenanalyse überprüft (vgl. Kapitel 5.7.1). Die Faktorenanalyse bestätigte im wesentlichen die Skalen des Fragebogens. Dabei bildeten sich vier neue Skalen: zwei für die Evaluationsfragen, eine für Veränderungsbereitschaft und eine für Arbeitsabläufe und Information.

Bemerkenswerterweise zeigt sich für die vorliegende Untersuchung, dass die Skala der „Arbeitsabläufe und -information“ für 1998 und 2001 erstaunlich hohe Cronbach α Werte liefert und die Reliabilität sich nicht steigern lässt, indem enthaltene Fragen zur abteilungsübergreifenden Handhabung des Feedbackprozesses separiert werden. Es scheint hier ein starker Zusammenhang zwischen der übergreifenden Steuerung des Projektes Mitarbeiterbefragung, eventuell auch zu anderen Projekten und der allgemeinen Regelung der Arbeitsabläufe zu bestehen. Dieser Faktor wird daher im Arbeitsmodell auch mit „Arbeitsorganisation“ abgekürzt. Die Regressionsanalysen (vgl. Kapitel 6.3) haben gezeigt, dass die Skala „Arbeitsabläufe und -information“ - besonders in kritischen Unternehmenslagen - sowohl für die Mitarbeiterzufriedenheit als auch für Organisationales Lernen überdurchschnittlich relevant ist.

Bei der Beantwortung von Fragebögen sollte stets berücksichtigt werden, dass das Antwortverhalten der Mitarbeiter trotz zugesicherter Anonymität, Antworttendenzen sowie soziale Erwünschtheit (vgl. Schnell, Hill & Esser, 1999, S.330) oder Tendenz zur Mitte (vgl. Judd, Smith & Kidder, S. 1553, 154) beinhalten kann. Dies wurde in der vorliegenden Untersuchung anhand der Frage L12 geprüft („Mein Vorgesetzter hat die Mitarbeiterbefragung und den anschließenden Verbesserungsprozess ernst genommen.“) sowie der Auswertung der Unterlagen zu den Feedbackprozessen. Die Angaben der Führungskräfte zum Feedbackprozess decken sich mit der Einschätzung der Mitarbeiter. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Durchführung der Feedbackprozesse von den Mitarbeitern wahrgenommen wird. Wird kein Feedbackprozess durchgeführt, wird dies von den Mitarbeitern nicht extrem negativ, sondern realistisch bewertet. Für die vorliegende Untersuchung wird daher von relativ authentischen Angaben ausgegangen. Zudem konnte die Aggregation der Daten nach Abteilungen als sinnvoll nachgewiesen und eine hauptabteilungsabhängige Bewertung ausgeschlossen werden.

Faktoren- und Reliabilitätsanalysen sowie die Überprüfung von Antworttendenzen haben gezeigt, dass die vorgenommene Zusammenfassung der Items zu Kapiteln als statistisch vertretbar anzusehen ist, der Fragebogen also für statistische Analysen geeignet ist.

7.2.2 Survey-Feedback-Prozesse als Voraussetzung von Organisationalem Lernen

Aus der Literatur (vgl. z.B. Jöns, 2000) sowie den theoretischen Herleitungen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 2) ergibt sich, dass Survey-Feedback-Prozesse in Form von wiederholten Mitarbeiterbefragungen Voraussetzung für Organisationales Lernen sind. Somit kann Organisationales Lernen dann stattfinden, wenn sich Feedbackprozesse in allen Organisationseinheiten an die Mitarbeiterbefragung anschließen.

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass durchschnittlich 71% der Führungskräfte Feedbackprozesse in ihren Abteilungen durchführten. Abhängig vom Befragungsjahr zeigt sich für die Feedbackprozesse, dass 1999 mehr Führungskräfte einen Feedbackprozess durchführten, jedoch die Maßnahmen in den häufigsten Fällen nicht preisgaben. Außerdem zeigte sich, dass weniger Führungskräfte keine Angaben zu ihrem Feedbackprozess machten. Diese Befunde werden in Übereinstimmung mit der kritischen, wirtschaftliche Unternehmenslage gesehen. In

Zeiten der Unsicherheit und Instabilität, wollen möglichst Wenige „aus der Reihe tanzen“. Hinzu kommt, dass die Führungskräfte über die vereinbarten Maßnahmen in kritischer wirtschaftliche Unternehmenslage bevorzugt Stillschweigen wahren. Es ist demnach davon auszugehen, dass eine kritische wirtschaftliche Unternehmenslage die Durchführung von Feedbackprozessen nicht negativ beeinflusst.

Insgesamt waren die Mitarbeiter mit der Durchführung der Feedbackprozesse bis 2001 zunehmend zufriedener, nicht aber mit der Ergebniseffizienz, das heißt mit den erreichten Veränderungen aufgrund der Mitarbeiterbefragung. Hier zeigt sich, dass der Feedbackprozess mit dem Vorgesetzten und die Steuerung durch die Projektleitung (Prozesseffizienz) durchaus getrennt von der Ergebniseffizienz beurteilt wird. Besonders unzufrieden mit der Ergebniseffizienz waren die Feedback-Gruppen, über die keine Angaben zum Feedbackprozess vorlagen. Das könnte auf den Einfluss der (mangelnden) Zusammenarbeit auf problemorientiertes Organisationales Lernen hinweisen, der in der vorliegenden Untersuchung noch nicht kausal nachgewiesen werden konnte. Befunde dazu zeigten sich allerdings bei den Ergebnissen zur Prüfung der Hypothese 1:

H1: Durch Mitarbeiterbefragungen werden nur dann kollektive Lernprozesse ausgelöst, wenn sich Feedbackprozesse an die Befragung anschließen.

Während zu konstatieren ist, dass in fast allen Fällen und zu allen Befragungszeitpunkten Feedbackprozesse in den Teams durchgeführt wurden, konnte die Hypothese 1 nur eingeschränkt bestätigt werden. Es wurde deutlich, dass die Daten nicht zwischen den Gruppen mit und ohne Feedbackprozess differenzierten. Es wurde aber für die „Keine-Kennntnis-Gruppen" ein Zusammenhang zu den Effizienzkriterien nachgewiesen. Dabei beurteilten die Gruppen mit Feedbackgespräch die Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz eher positiv, während die „Keine-Kennntnis-Gruppen“, die Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz kritisch beurteilen. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die „Keine-Kennntnis-Gruppen" die Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz über den Befragungszeitraum zunehmend kritischer beurteilten.

Die „Keine-Kennntnis-Gruppen" bewerten in allen signifikanten Evaluationsfragen schlechter als die Gruppen mit Feedbackprozess. Zudem sind sie insgesamt weniger zufrieden mit Arbeitsbedingungen und -abläufen. Darüber hinaus bewerten sie das Unternehmensimage kritischer ebenso wie die Zufriedenheit innerhalb des Bereichs. Auch bewerten sie Informations- und Kommunikationsthemen kritischer, nehmen weniger Handlungsspielraum und eine schlechtere Vertrauenskultur wahr.

Im Bezug auf den Feedbackprozess fühlen sie sich über die Ergebnisse bereichsweit schlechter informiert und nehmen nicht wahr, dass die Befragung ernst genommen wird. Sie bewerten auch die Mitwirkungsmöglichkeit am Feedbackprozess kritischer, sogar im Vergleich zu den Gruppen ohne Feedbackprozess. Sie nehmen die Verfolgung der Maßnahmen im Sinne von Controlling weniger wahr, genauso wie Maßnahmenbearbeitung über mehrere Abteilungen.

Aufgrund dieser charakteristischen Bewertung wird in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass in den „Keine-Kennntnis-Gruppen“ die Zusammenarbeit des Vorgesetzten mit den Mitarbeitern als kritisch einzustufen ist. Explorierende qualitative Interviews haben ergeben, die Verantwortung für diesen „Mangel“ an Zusammenarbeit nicht ausschließlich auf die Vorgesetzten zurückging, sondern zum Teil auch in der Verweigerung seitens der Mitarbeiter begründet lag. Zusammenfassend zeichneten sich die „Keine-Kennntnis-Gruppen“ dadurch aus, dass das gesamte Befragungsprojekt gering geschätzt wurde und in Folge dessen nicht über Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung gesprochen und auch keine Maßnahmen vereinbart wurden.

Warum dieser Sachverhalt nicht für die Feedbackprozess-Gruppen gefunden wurde, die „per Definition“ keinen Feedbackprozess durchgeführt hatten, bleibt unklar.

Zwei Erklärungsansätze scheinen in diesem Kontext relevant:

Erstens könnte die Stichprobengröße bzw. Anzahl der Gruppen, die keinen Feedbackprozess durchgeführt haben, zu gering sein, um deutliche Effekte zu zeigen. Es wäre zweitens möglich, dass die Gruppen, die keinen Feedbackprozess durchgeführt haben in einem kurzen Gespräch vereinbart haben, der Feedbackprozess sei nicht notwendig. Dies würde überdies den Befund erklären, dass die Gruppen ohne Feedbackprozess die Effizienz der Befragung durchaus positiv beurteilten. Offenbar erleben diese Gruppen aufgrund des nicht-durchgeführten Feedbackprozesses keine Benachteiligung. Wenn es innerhalb der Gruppe keinen Handlungsbedarf gibt, so ist es effizienter, keinen Feedbackprozess durchzuführen. Das Problem wird thematisiert und – über problemorientiertes Lernen – eine Lösung gefunden: nämlich keinen Feedbackprozess durchzuführen.

Die Mitarbeiter dieser Gruppen nehmen den Gesamtprozess der Befragung und der Feedbackprozesse natürlich trotzdem wahr und beurteilen die Steuerung und Gesamteffizienz der Befragung deshalb auch in der Folgebefragung.

Die qualitativen Interviews, die in nicht systematischer Form bei der Sammlung der Unterlagen zum Feedbackprozess erfolgten, haben bestätigt, dass in Gruppen ohne Feedbackprozess meistens eine gemeinsame Vereinbarung zwischen Mitarbeitern und Führungskraft getroffen wurde, dementsprechend durchaus problemorientiert gelernt wurde.

Dies wiederum stützt die Hypothese 1.1, dass ein gemeinsamer Dialog und nicht ein tatsächliches Feedbackgespräch wichtig für problemorientiertes Organisationales Lernen sind.

Hinweise darauf liegen ebenfalls in der Forschungsliteratur vor (vgl. Feucht und Jöns 1998) und wurden im Rahmen dieser Untersuchung spezifiziert. Es wurde im einzelnen geprüft, ob den Mitarbeitern das gemeinsame Besprechen, Einleiten und Abstimmen von Verbesserungen bedeutender ist als letztendlich die Qualität der Maßnahmen.

Daraus ergeben sich die Hypothesen 1.1 und 1.2:

H1.1: Kollektive Lernprozesse finden immer statt, wenn sich an die Befragung ein Dialog der Führungskräfte mit den Mitarbeitern anschließt. Dabei ist die Qualität des Dialogs - mit oder ohne vereinbarte Maßnahmen - irrelevant.

H1.2: Kollektive Lernprozesse sind unabhängig von der Qualität bzw. Angemessenheit der tatsächlich vereinbarten Maßnahmen während der Feedbackphase.

Zur Bestätigung der Hypothesen wurden folgende Annahmen getroffen.

Es wird erstens davon ausgegangen, dass in den „Keine-Kennntnis-Gruppen“ kein Dialog zum Thema Mitarbeiterbefragung stattgefunden hat.

Zweitens wird die Qualität der Maßnahmen als hoch angesehen, wenn ein Feedbackgespräch stattgefunden hat und Maßnahmen, entsprechend der ausgewiesenen Defizite des Ergebnisberichts (statistisch) vereinbart wurden.

Mittlere Qualität wird angenommen, wenn Maßnahmen unabhängig von den im Ergebnisbericht ersichtlichen Defiziten vereinbart wurden. Von geringer Qualität ist dann auszugehen, wenn keine Maßnahmen vereinbart wurden (vgl. auch Jöns & Schmitt, 1998).

Es hat sich gezeigt, dass kollektive Lernprozesse stattfinden, wenn ein Feedbackgespräch stattgefunden hat. Die Qualität des Feedbackgesprächs (öffentlich zugängliche Maßnahmen, nur gruppenintern bekannte Maßnahmen oder keine Maßnahmenvereinbarung) zeigt dabei keinen signifikanten Einfluss. Allerdings ist festzustellen, dass Gruppen mit öffentlich vereinbarten Maßnahmen dem Organisationalem Lernen tendenziell kritischer eingestellt sind als Gruppen, deren Maßnahmenvereinbarungen gruppenintern bleiben.

Dieses Ergebnis zeigt, dass Feedbackgespräche ein sensibles Thema sind. Die kritischere Bewertung der Ergebniseffizienz derjenigen Gruppen, deren Maßnahmen öffentlich (bereichsintern) zugänglich waren, könnten darauf hindeuten, dass die

Gruppen zwar mit der Qualität des Feedbackprozesses sowie mit dem Gesamtprozess zufrieden waren, das Gesamtergebnis aber kritischer sahen, da sie die Teamergebnisse bevorzugt teamintern behandelt wissen wollten.

Leider gab es innerhalb der Evaluationsfragen kein Item, dass die Überprüfung dieses Sachverhalts zugelassen hätte.

Die vorliegende Untersuchung wirft im Hinblick auf die Durchführung von Feedbackprozessen die Frage auf, ob auch in anderen Untersuchungen gefunden werden kann, dass einzig die Feststellung des Bedarfs eines gemeinsamen Feedbackprozesses ausreicht, problemorientiertes Organisationales Lernen zu fördern. Die Daten dieser Arbeit liefern dahingehend bestätigende Ergebnisse.

In Zusammenhang mit der Hypothese 1.2 zur Unabhängigkeit von Feedbackprozess von der Qualität der Maßnahmen ergaben sich folgende Ergebnisse:

Die im Bereich vereinbarten Maßnahmen lassen sich zu Themen zusammenfassen, die den Kapiteln des Fragebogens entsprechen.

Damit lässt sich bestätigen, dass jedes Jahr bereichsweit Maßnahmen zu allen Themen der Befragung vereinbart wurden.

Über alle drei Befragungszeitpunkte hinweg, lässt sich im weiteren ableiten, dass Themen wie Arbeitsorganisation, Information, Personalentwicklung, Diskussion und Schnittstellen sowie Kultur und Zielmanagementprozess zu zahlreichen Vereinbarungen geführt haben.

Im Rahmen der Untersuchung konnte nicht nachgewiesen werden, dass die Maßnahmen mit den Defiziten der Ergebnisberichte in Zusammenhang stehen. Es werden weder zu Themen, die am kritischsten bewertet wurden, die meisten Maßnahmen vereinbart, noch verbessern sich die Themen der Befragung, zu denen die meisten Maßnahmen vereinbart wurden. Eine Verbesserung der Themen ließ sich ebenfalls nicht erzielen, so - im Vergleich zur Bewertung - zu viele Maßnahmen vereinbart oder übergreifende Maßnahmen zum betreffenden Thema verfolgt wurden.

Die Anzahl der vereinbarten Maßnahmen ließ sich jedoch mit der Hauptabteilungszugehörigkeit sowie dem Vorgesetzten stärker in Verbindung bringen.

Es wurde gefunden, dass bestimmte Vorgesetzte mehr Maßnahmen vereinbaren als andere (auch unabhängig vom Team) und es scheint, dass die Gesamtzahl der Maßnahmen innerhalb der Hauptabteilungen ähnlich ausfällt. Dies führt zu der Annahme, dass dies ein Effekt des sozialen Vergleichs im Sinne der Konformität ist.

Anmerkung: Unter Konformität wird die Veränderung von Wahrnehmungen, Meinungen oder Verhalten verstanden, um sich nicht von Gruppennormen zu

differenzieren (vgl. Brehm & Kassin, 1993, S.398 ff.).

Vereinbart die Nachbarabteilung eine bestimmte Anzahl an Maßnahmen, die kommuniziert wird, dann sollte die eigene Abteilung nicht drastisch über oder unter dieser Zahl liegen.

Ein solcher Effekt würde den Befund stützen, dass die Zufriedenheit mit der Ergebniseffizienz über die Jahre abnimmt. Die Feedbackprozesse selber werden gut beurteilt, weil sie größtenteils stattfinden. Die Beurteilung der gesamthaften Veränderungen aufgrund der Befragung (Ergebniseffizienz) hingegen nicht, weil die Maßnahmenvereinbarung nicht stimmig zu den Bewertungen passt, mehr „einfache“, sachbezogene Themen vereinbart werden und die Zahl der Maßnahmen letztlich mit der Hauptabteilungszugehörigkeit zusammenhängt.

In Zusammenhang mit der Unternehmenslage hat sich ergeben, dass in kritischer Unternehmenslage eher Führungskräfte mit guter Vorgesetztenbeurteilung einen Feedbackprozess durchführen.

In positiver Unternehmenslage hingegen führen eher mittel bis kritisch beurteilte Führungskräfte einen Feedbackprozess durch. Dieser Befund kann allerdings maximal eine Tendenz aufzeigen, da die Korrelationen nicht signifikant ausfallen.

Trotzdem spiegelt sich hier die starke Unsicherheit wider, die eine kritische wirtschaftliche Unternehmenslage auslöst. Die eher kritisch beurteilten Führungskräfte führen Feedbackprozesse bevorzugt in stabilem Umfeld durch und sind eher bereit, vereinbarte Maßnahmen öffentlich mitzuteilen. In kritischer Lage, will verständlicherweise niemand das Risiko eingehen, aus der Reihe zu fallen. Dies unterstützt die Hypothesen 4.1 und 4.2, dass in kritischer Unternehmenslage das größte Bestreben aller darin besteht, Sicherheit über Regelungen herzustellen. Führungskräfte mit guter Bewertung können Sicherheit ausbauen, indem sie die Bewertung und die Ergebnisse festigen. Führungskräfte mit eher kritischer Bewertung führen einen Feedbackprozess durch, kommunizieren jedoch keine anschließenden Maßnahmen.

In positiver Unternehmenssituation widmen sich alle Organisationsmitglieder vorrangig Themen wie (Team) Kultur, die die Arbeitssituation (zusätzlich zu den Grundbedürfnissen) verbessern. Für Führungskräfte würde dies bedeuten, wenn sie eine befriedigende oder kritische Bewertung erhalten haben, können sie ansetzen, um „on-top“ Verbesserungen für sich und ihre Abteilung zu erarbeiten. Ist ihre Bewertung ohnehin gut aus, sinkt der Bedarf, einen Feedbackprozess durchzuführen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass problemorientiertes Organisationales Lernen nur in Zusammenhang mit Feedbackprozess stattfinden kann und eine gute Zusammenarbeit der Mitarbeiter mit dem Vorgesetzten voraussetzt. Die Art und Weise der Zusammenarbeit ist dabei sogar bedeutender als die tatsächliche Qualität der vereinbarten Maßnahmen.

7.2.3 Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen

In der vorliegenden Untersuchung wurden folgende Einflussfaktoren auf problemorientiertes Organisationales Lernen untersucht:

- 01 Führung
- 02 Situation
- 03 Kommunikation
- 04 Kultur
- 05 Zusammenarbeit
- 06 Verbindlichkeit
- 07 Arbeitsabläufe und -information (Arbeitsorganisation) inkl. Information zum Verbesserungsprozess
- 08 Image
- 09 Arbeitsbedingungen
- 10 Höhere Führungskräfte
- 11 Tätigkeit
- 12 Verbesserungsprozess im Team
- 13 Bezahlung
- 14 Teamkultur
- 15 Veränderungsbereitschaft

Davon wurden die ersten fünf Faktoren aus der aktuellen Literatur zum Thema Organisationales Lernen und Survey-Feedback-Prozesse abgeleitet und – aufgrund ihrer Bekanntheit – als „Standard-Einflussfaktoren“ bzw. „Standardfaktoren“ benannt. Die restlichen Faktoren, beispielsweise der Faktor „Verbindlichkeit“, wurden aus verwandter Literatur sowie Praxiserfahrungen (mit dem Projektteam sowie durch die nicht-systematisch geführten Interviews bzw. Verbesserungsworkshops) abgeleitet. Die Faktoren 7 bis 15 basieren auf stabilen Faktoren, die für Mitarbeiterzufriedenheit gefunden wurden. Es wurde dabei explorierend angenommen, dass Faktoren, die als Voraussetzung für Mitarbeiterzufriedenheit wirken auch mit Organisationalem Lernen in Zusammenhang stehen (vgl. Rosenstiel, 1999).

Um das Arbeitsmodell gesamthaft zu überprüfen, wurden die Standard- und Zusatz-Einflussfaktoren entsprechend der Hypothesen 2 und 3 analysiert:

H2: Die Faktoren Führung, Situation, Kommunikation/ Information, Kultur und Zusammenarbeit stehen mit problemorientiertem Organisationalem Lernen in positivem Zusammenhang und beeinflussen dies.

H3: Die Faktoren Verbindlichkeit, Arbeitsorganisation, Unternehmensimage, Arbeitsbedingungen, höhere Führungskräfte, Tätigkeit, Verbesserungsprozess im Team, Bezahlung und Veränderungsbereitschaft, stehen mit problemorientiertem Organisationalem Lernen in positivem Zusammenhang und beeinflussen dieses.

Es ließen sich die folgenden Zusammenhänge belegen:

- Kommunikation und Kultur stehen 2001 in positivem Zusammenhang mit Qualitäts- und Effizienzkriterien. Kultur hat einen Einfluss auf die Ergebniseffizienz 1999 sowie Kommunikation auf die Qualität im Jahr 2001.
- Führung und Situation stehen insgesamt ebenfalls in positivem Zusammenhang mit Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz, doch hier bestehen deutliche Unterschiede für die Jahre 1999 sowie 2001. Für 1999 ließ sich der Einfluss von Situation und Führung auf die Qualität des Feedbacks II sowie die Prozesseffizienz aufzeigen. Die Situation beeinflusst zudem die Ergebniseffizienz. 2001 kann nachgewiesen werden, dass die Situation einen Einfluss auf Prozesseffizienz und Ergebniseffizienz hat.

Damit hat die Führung vor allem in kritischer Unternehmenslage einen Einfluss auf die Maßnahmenvereinbarung und den Prozess des Feedbacks II. Für die gesamthafte Zufriedenheit mit dem Befragungsprojekt ist eher die aktuelle Situation sowie die gelebte Kultur relevant. In positiven Unternehmenslagen ist der Einfluss der Kommunikation auf die Qualität des Feedbacks II bedeutender als die Führung, wobei der Zusammenhang zwischen Führung und Kommunikation sehr hoch ist. Daraus lässt sich schließen, dass Führung in positiven Unternehmenslagen eher in Form von Kommunikation stattfindet, während in kritischen Unternehmenslage „spürbare“ Führung notwendig ist.

In diesem Rahmen konnte der vermutete Zusammenhang zwischen Vorgesetztenbeurteilungen und Ergebniseffizienz nicht stabil nachgewiesen werden:

H2.1: Führungskräfte mit guter Aufwärtsbeurteilung erzielen oft schlechtere Werte bei der Beurteilung des Veränderungsprozesses (Ergebniseffizienz), Führungskräfte mit mittlerer oder schlechter Aufwärtsbeurteilung hingegen eher gute Werte.

Es zeigte sich lediglich ein positiver Zusammenhang zwischen guter Führungs- und Situationsbeurteilung mit Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz-Kriterien. Dabei wird die Führung unabhängig von der Situation beurteilt.

- Für die Zusammenarbeit wurde ein Zusammenhang zu den Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz-Kriterien gefunden.

In der vorliegenden Untersuchung konnte kein Zusammenhang für die Gruppen gefunden werden, in denen der Feedbackprozess positiv verlief (mit und ohne Maßnahmenvereinbarung), dafür besteht ein Zusammenhang für die Gruppen, in denen weder Gespräch, noch Vereinbarung, noch ein Feedbackprozess stattgefunden hat („Keine-Kenntnis-Gruppen“). Die „Keine-Kenntnis-Gruppen“ bewerteten Prozesseffizienz und Ergebniseffizienz über die Jahre zunehmend schlechter. Dabei bewerten die „Keine-Kenntnis-Gruppen“ die Situation eher kritisch, während sie ihren Vorgesetzten durchaus gut bewerten.

Es wird davon ausgegangen, dass in den „Keine-Kenntnis-Gruppen“ Unzufriedenheit besteht, die sich nicht direkt auf den Vorgesetzten, sondern mehr auf die aktuelle Situation zurückführen lässt und sich in verweigerter Zusammenarbeit bzw. Kooperation ausdrückt. (vgl. „Das bringt doch alles nichts, es ändert sich sowieso nichts, ein Feedbackprozess ist verschwendete Zeit.“).

Es ist durchaus nachvollziehbar, dass die Vorgesetzten der „Keine-Kenntnis-Gruppen“ auch positive Beurteilungen erhalten, trotzdem willigen die Mitarbeiter nicht in den Feedbackprozess ein und haben keine konkreten Verbesserungsbestrebungen.

Dies zeigt, dass „die Vorstellung von Führung als einseitig planbarer und gestaltbarer Interaktionsprozess als untauglich interpretiert werden muss“ (Reinhardt, 1993, S.317). Jeder Vorgesetzte ist auf die Zusammenarbeit seiner Mitarbeiter angewiesen und wenn die Mitarbeiter nicht kooperieren und deshalb kein Feedbackprozess stattfindet, kann der Vorgesetzte den Prozess allein nicht erzwingen. Die Auswirkungen mangelnder Zusammenarbeit auf Organisationales Lernen sind als kritisch zu bewerten.

- Für den Einflussfaktor der Verbindlichkeit konnte ein Zusammenhang nachgewiesen werden.

Dass Verbindlichkeit der höheren Führungskräfte im Sinne eines vorgelebten Feedbackprozesses sowie einer kommunizierten Verbindlichkeit für alle Führungskräfte und Mitarbeiter eine wichtige Rolle für die Durchführung von Feedbackprozess spielt, ist in der Literatur unbestritten (vgl. Kapitel 2.3.3).

Insgesamt wurde für die Verbindlichkeit ein positiver Zusammenhang zur Beurteilung des Feedbackprozesses mit dem Vorgesetzten (Qualität des Feedbacks II) sowie der Bewertung des gesamten Feedbackprozesses (Prozesseffizienz) festgestellt.

Die Qualität des Feedbacks II und die Prozesseffizienz wird mit zunehmender Verbindlichkeit besser bewertet. Der Einfluss auf die Ergebniseffizienz im Sinne der Verbindlichkeit ist gering. Die Ergebniseffizienz weist deutliche Unterschiede in Abhängigkeit des Befragungsjahres auf, wurde aber für das Jahr 1999 erheblich besser bewertet als 2001.

Das bedeutet, dass sich in kritischer Unternehmenslage zunehmende Verbindlichkeit, die mit „spürbarer“ Führung durch direkte und höhere Führungskräfte in Verbindung zu bringen ist (vgl. Kapitel 4.1.3), positiv auf Organisationales Lernen auswirkt.

Der Einfluss der übrigen Zusatzfaktoren zeigt einen starken Einfluss, abhängig von der Unternehmenslage:

- Im Jahr 2001 haben die Zusatzfaktoren höhere Führungskräfte, Veränderungsbereitschaft, Arbeitsbedingungen und Bezahlung einen Einfluss auf Organisationales Lernen.
- Für das Jahr 1999 gilt, dass die Arbeitsorganisation und -information, Informationen zum Verbesserungsprozess (sowie der Vorgesetzte) die Ergebniseffizienz beeinflussen.
- Kein Einfluss liegt für die Faktoren Tätigkeit, Image und Verbesserungsprozess im Team vor.

Diese Befunde sollen im nächsten Kapitel ausführlich diskutiert werden.

7.2.4 Einflussfaktoren unter dem Aspekt der Unternehmenslage

Die Daten der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass der Einfluss der Standard- und Zusatzfaktoren nicht unabhängig von der Unternehmenslage gesehen werden kann. Alle Einflussfaktoren wirken abhängig vom Befragungszeitpunkt unterschiedlich hoch auf problemorientiertes Organisationales Lernen.

Damit lassen sich die Hypothesen 4, 4.1 und 4.2 bestätigen:

H4: Die Wirkung der Einflussfaktoren ist abhängig von der Unternehmenslage.

H4.1: In positiver wirtschaftlicher Lage sind wenig Hierarchieebenen, ein geringes Maß an formalen Regelungen, dezentrale Entscheidungen und fachliche Autorität effizient.

H4.2: in kritischer Unternehmenslage sind deutliche Hierarchien, formale Regelungen, zentrale Entscheidungen und hierarchische Autorität effizient.

Das gesamthafte Portfolio (vgl. Abbildung 6.1 bzw. Abbildung 7.1) zeigt deutlich, dass die wirtschaftliche Unternehmenslage eine wichtige Rolle bei Organisationalem Lernen spielt. Abhängig von ihrer Ausprägung, wirken sich die Einflussfaktoren unterschiedlich auf Organisationales Lernen aus.

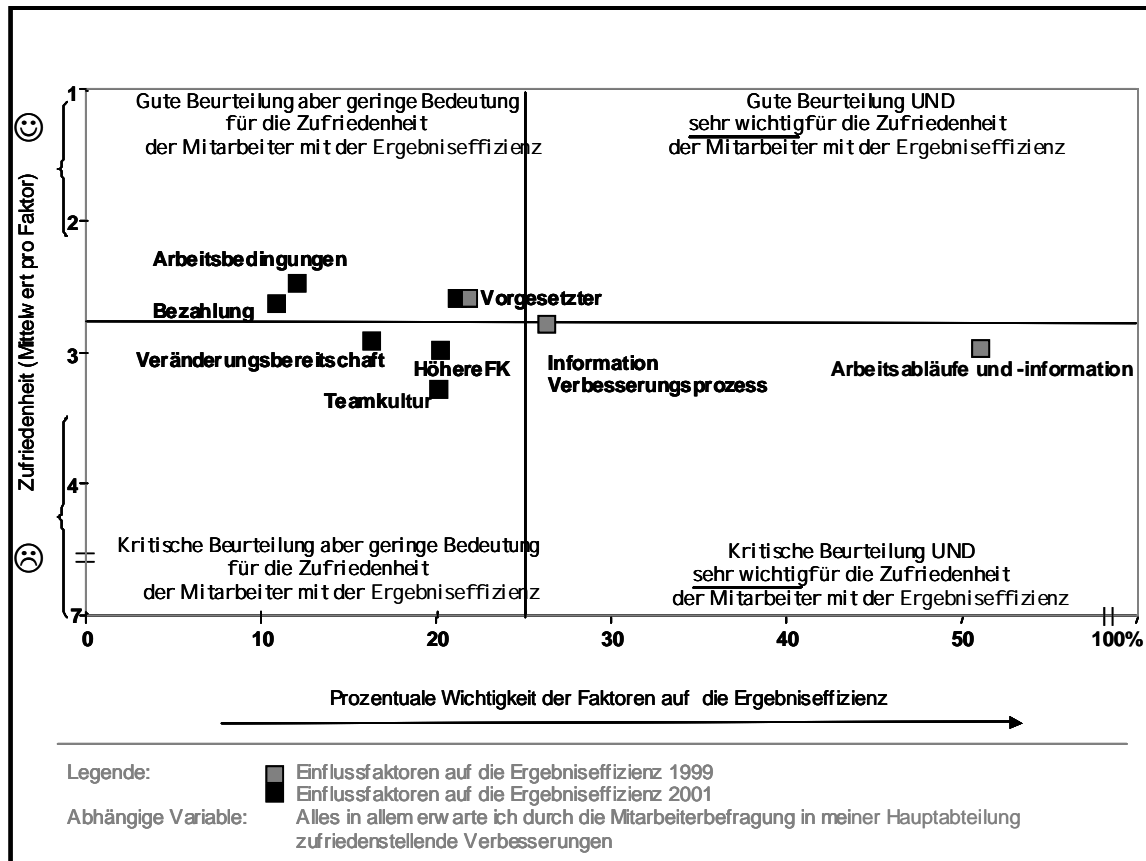


Abbildung 7.1: Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen abhängig von der Unternehmenslage

Zusammenfassend spielen in kritischer Unternehmenslage Führung und die Gestaltung der Arbeitsorganisation eine wichtigere Rolle als in positiver Unternehmenslage. Dann nämlich gewinnen häufig als „soft-facts“ bezeichnete Faktoren wie Kommunikation und (Team-) Kultur in der Praxis an Bedeutung.

In positiver Unternehmenslage tragen mehrere Faktoren zur Ergebniseffizienz bei als in kritischer Unternehmenslage. Dies zeigt, dass in kritischer Unternehmenslage ausschließlich die wichtigsten Faktoren auf Organisationales Lernen wirken, die stark mit dem Thema „Führung insgesamt“ in Verbindung gebracht werden können. In positiver Unternehmenslage haben deutlich mehr Faktoren einen Einfluss auf

Organisationales Lernen, von denen jeder einzelne jedoch nicht so stark ins Gewicht fällt. Neu in diesem Zusammenhang ist, dass der Faktor Veränderungsbereitschaft, der Items zur persönlichen und räumlichen Weiterentwicklung enthält (vgl. Kapitel 4.1.3), einen nicht unerheblichen Einfluss auf Organisationales Lernen in positiver Unternehmenslage hat. In der vorliegenden Untersuchung zur Mitarbeiterzufriedenheit wurde die Veränderungsbereitschaft nur in Form von Unterfragen eines anderen Kapitels (Unternehmen und Organisation) abgefragt, kristallisierte sich aber bei der faktoranalytischen Überprüfung des Fragebogens als eigener Faktor heraus. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Veränderungsbereitschaft mehr Beachtung bei Studien zu Mitarbeiterzufriedenheit und zu Organisationales Lernen verdient.

Im Arbeitsmodell (vgl. Abbildung 6.3 bzw. Abbildung 7.2) sind nochmals alle Einflussfaktoren abgebildet, für die ein Einfluss auf problemorientiertes Organisationales Lernen abhängig von der Unternehmenslage nachgewiesen werden konnte.

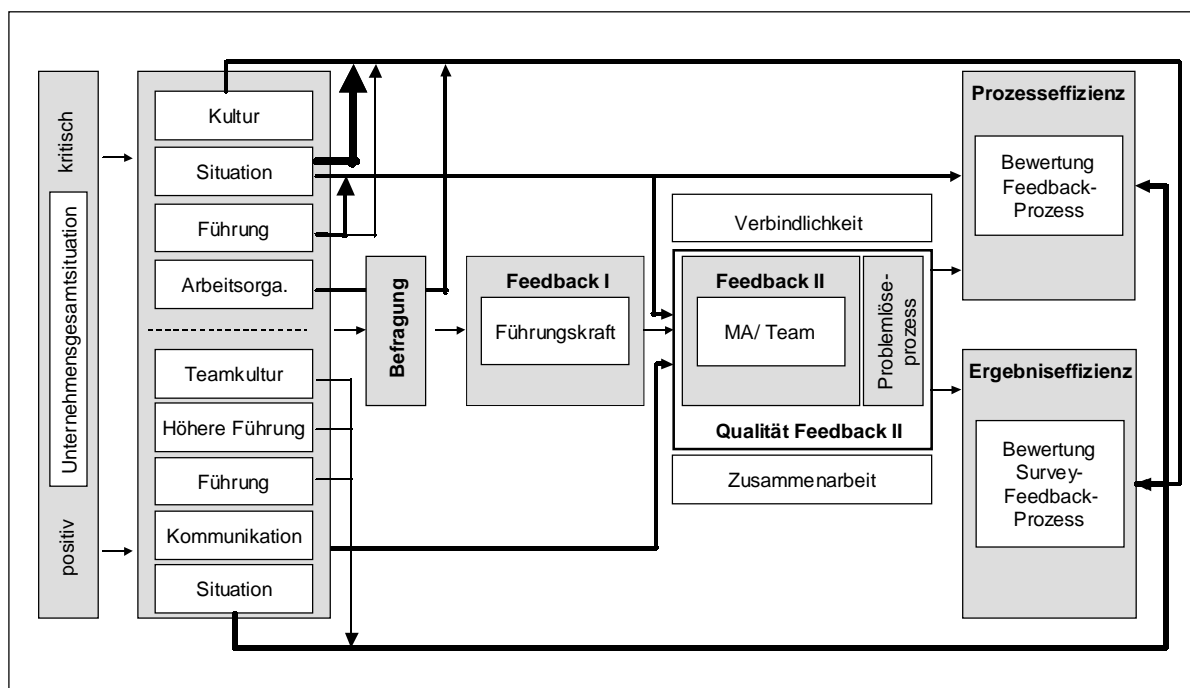


Abbildung 7.2: Arbeitsmodell gesamt

Es konnte gezeigt werden, dass in kritischer Unternehmenslage die Faktoren Situation und Führung (auch im Sinne der Verbindlichkeit) einen Einfluss auf die Qualität des Feedbackprozesses mit dem Vorgesetzten haben sowie auf die

Wahrnehmung des gesamten Feedbackprozesses, der auch die abteilungsübergreifende Steuerung beinhaltet.

Auf die Zufriedenheit mit den gesamthaft erreichten Veränderungen, haben in kritischer Unternehmenslage die Bewertung der aktuellen Situation, die Kultur, die Arbeitsorganisation sowie die Führung (in abnehmender Reihenfolge) einen Einfluss. In positiver Unternehmenslage haben die Kommunikation und Zusammenarbeit einen Einfluss auf den Feedbackprozess mit dem Vorgesetzten und die Bewertung der aktuellen Situation sowie die Kommunikation, Kultur und Zusammenarbeit auf den gesamthaften Feedbackprozess.

Auf die Zufriedenheit mit den erreichten Veränderungen wirkt hauptsächlich die Situation und Führung sowie die höheren Führungskräfte und die Teamkultur (auch im Sinne der Zusammenarbeit).

Aus dem Arbeitsmodell geht hervor, dass folgende, für das Management beeinflussbare Faktoren eine wichtige Rolle für kontinuierliches Lernen spielen:

In kritischer Unternehmenslage wirkt die Führung sich hauptsächlich auf den Feedbackprozess aus, während die gelebte Kultur und die Arbeitsorganisation hauptsächlich die wahrgenommenen Veränderungen beeinflussen.

In positiver Unternehmenslage wirken Kommunikation und Zusammenarbeit hauptsächlich auf den Feedbackprozess, während Führung und Management sowie die Teamkultur stark auf die wahrgenommenen Veränderungen wirken.

Soll problemorientiertes Organisationales Lernen gefördert werden, kann das Management eines lernenden Unternehmens abhängig von der Unternehmenslage diese Faktoren steuernd beeinflussen, um die Konkurrenzfähigkeit der Organisation durch zielgerichtetes, kontinuierliches Lernen zu sichern.

7.3 Implikation für die Praxis

Der „Vorstellung, den Prozess des Lernens durch „Methode“ ordnen, verbessern, beschleunigen, kurzum: in seiner Qualität wie auch in seinem Produkt steigern zu können“ (Terhart, 1989, S.7), kann mit dieser Arbeit Rechnung getragen werden.

Wenn sich Unternehmen der Herausforderung einer sich ständig verändernden Umwelt durch kontinuierliches Lernen stellen wollen, sollten sie berücksichtigen, dass die wirtschaftliche Unternehmenslage nicht nur einen Einfluss auf alle Mitarbeiter und Führungskräfte sondern auch auf organisationale Lernprozesse hat.

Von allen stattfindenden Lernprozessen ist der des Deutero-Learnings dabei am wichtigsten, der hauptsächlich bei problemorientiertem Lernen in Survey-Feedback-Prozess-Teams stattfindet. Das „Lernen wie man lernt“, das im Rahmen des Deutero-Learnings auftreten kann, ermöglicht kontinuierliche Veränderung.

Abhängig von der Unternehmenslage, kann das Management unterschiedliche direkte Einflussfaktoren stärker fördern und berücksichtigen, um den problemorientierten organisationalen Lernerfolg zu optimieren.

Während die Bewertung der aktuellen Situation zwar vor allem in kritischer Unternehmenslage einen hohen Einfluss hat, ist diese weniger gut von der Unternehmensleitung direkt beeinflussbar. Führung und die Regelung von Arbeitsabläufen und -information hat aber einen ähnlich starken Einfluss und kann von Unternehmen auch in kritischen Zeiten mit begrenzten Ressourcen gefördert werden. Je stärker es ihnen gelingt die Arbeitsorganisation, Regelungen und Führung zu verbessern und für die Mitarbeiter „spürbar“ zu machen, umso mehr schaffen sie in unsicheren Situationen ein „Geländer“, das den Mitarbeiter Sicherheit gibt. Mehr Sicherheit bietet wiederum Raum um Lernprozesse voranzutreiben und in die Zukunft zu schauen. In diesem Zusammenhang sind Führungskräfteveranstaltungen und -schulungen notwendig, um den Bedarf der Mitarbeiter an Führung zu vermitteln und den Führungskräften selber mehr Sicherheit in Form von Information zu bieten, die sie wiederum an ihre Mitarbeiter weitergeben können.

Befinden sich Unternehmen in positiver wirtschaftlicher Unternehmenslage ist ausreichend Sicherheit vorhanden. In diesem Fall können dann sogenannte „Soft-facts“ wie Kommunikation und Kultur in Zusammenhang mit Führung verbessert werden, um organisationale Lernprozesse nicht nur möglich zu machen, sondern zu optimieren. Dazu eignen sich beispielsweise kulturbildende Veranstaltungen, in denen Mitarbeitern und Führungskräften Ziele und Strategien des Unternehmens bzw. Bereichs näher bringen. Solche Veranstaltungen können gleichzeitig dazu genutzt werden, Offenheit und Transparenz über effiziente Top-down Kommunikation zu fördern und vorbildhaft vom Management für alle Hierarchieebenen zu leben.

In sicherer Unternehmenslage sind in der Regel mehr Ressourcen verfügbar, die für Team-bildende Maßnahmen verwendet werden können, um die Teamkultur innerhalb des Unternehmens zu fördern. Auch könnten in dieser Zeit die Arbeitsbedingungen verbessert sowie die Veränderungsbereitschaft, beispielsweise durch Informationsveranstaltungen anderer Bereiche und Standorte erhöht werden. Die höheren Führungskräfte sollten besonders in positiver Unternehmenslage Nähe zu den Mitarbeitern zeigen und im Hinblick auf die Führungskultur die Bereitschaft vermitteln, Mitarbeiter einzubinden. Dazu wären Mitarbeitergesprächsrunden oder Veranstaltungen von höheren Führungskräfte mit Mitarbeitern förderlich.

Eine besondere Rolle im Hinblick auf problemorientiertes Organisationales Lernen spielt die Zusammenarbeit im Team. Dabei ist nicht die Zusammenarbeit gemeint,

die von der Führungskraft initiiert und gesteuert werden kann, sondern Zusammenarbeit, für die auch von der Mitarbeiterseite Bereitschaft vorhanden sein muss.

Es hat sich gezeigt, dass es Gruppen gibt, in denen die Zusammenarbeit (besonders im Hinblick auf den Feedbackprozess) weniger gut funktioniert oder die Bereitschaft zu Engagement beim Befragungs- und Feedbackprozess fehlte. In diesen Gruppen sind auch die organisationalen Lernergebnisse signifikant schlechter als in anderen Gruppen und Teams.

Solche Gruppen wurden dadurch kenntlich, dass sie – auch auf Nachfragen bei Vorgesetztem oder Mitarbeitern – keine Angaben zum Feedbackprozess machen konnten oder wollten. Gespräche mit Mitarbeiter ergaben keine Unzufriedenheit über den nicht-durchgeführten Feedbackprozess, sondern eher Unkenntnis über des gesamte Befragungsprojekt bzw. sehr geringes Interesse.

Wollen Unternehmen problemorientiertes Organisationales Lernen gezielt verbessern, würde es sich anbieten, solche Gruppen und Teams beispielsweise über Teamentwicklungen zu motivieren, zu informieren oder gegebenenfalls neu zu organisieren, um ein anderes Umfeld zu schaffen, das die gemeinsame Zusammenarbeit wieder ermöglicht.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Beschreibung dieser Gruppen mit „mangelnder Zusammenarbeit“ natürlich auch durch eine andere Beschreibung ersetzt werden kann, so sich in anderen Untersuchungen ähnliche Datenzusammenhänge finden ließen.

Es wäre denkbar, dass nicht die Zusammenarbeit, sondern die Aufgeschlossenheit für neue Projekte und Prozesse als mangelhaft zu qualifizieren sei. An dieser Stelle kann keine abschließende Empfehlung gegeben werden. Für die vorliegende Untersuchung scheint es aber am sinnvollsten von mangelnder Zusammenarbeit auszugehen.

In dieser Untersuchung ist es gelungen, bereits bekannte Zusammenhänge wie die Voraussetzung von Feedbackprozessen für Organisationales Lernen oder den Einfluss von bereits bekannten Faktoren zu replizieren.

Darüber hinaus wurden explorierend neue Zusammenhänge zu Organisationalem Lernen und besonders zu problemorientiertem Organisationalem Lernen gefunden.

Diese bedürfen noch weiterer Forschung, um sie auf breitere Datenbasis aufzubauen. Es wären noch weitere Untersuchungen wünschenswert, die den Einfluss der wirtschaftlichen Unternehmenslage in Zusammenhang mit den gefundenen Einflussfaktoren replizieren.

Die Einflussfaktoren der Zusammenarbeit und Verbindlichkeit auf problemorientiertes Organisationales Lernen lassen Tendenzen erkennen, zeigen jedoch in der

vorliegenden Untersuchung (möglicherweise aufgrund der geringen Stichprobengröße) noch keine eindeutigen Ergebnisse.

Für die Qualität der Maßnahmenableitung wurde in der vorliegenden Untersuchung kein Zusammenhang zu problemorientiertem Organisationalem Lernen nachgewiesen. Es zeigte sich, dass die vereinbarten Maßnahmen sehr viel stärker mit dem Vorgesetzten und den höheren Führungskräften bzw. der Verbindlichkeit innerhalb der Hauptabteilung in Verbindung stehen. Dies wirkt sich negativ auf die Gesamtzufriedenheit der Mitarbeiter mit den erzielten Veränderungen aus. Es wäre daher zu klären, ob dieser Zusammenhang generell in anderen Unternehmen in gleicher Form auftritt oder, wenn nicht wie sich der Einfluss der Zusammenarbeit sowie die Bedeutung des Dialogs sich verändert.

8 Literaturverzeichnis

- Al-Ani, A. (1996). Continuous Improvement als Ergänzung des Business Reengineering. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 3, 142-148.
- Anderson, J.R. (1996). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Antons, K. (1976). *Praxis der Gruppendynamik*. Göttingen: Hogrefe.
- Arbinger, R. (1997). *Psychologie des Problemlösens. Eine Anwendungsorientierte Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading: Addison-Wesley
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1999). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routine*. New York: Harper Business.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses. Facilitation Organizational Learning*. Needham, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge, Mass.:Blackwell.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1996). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L.A. Pervin (Hrsg.), *Goal concepts in personality and social psychology* (S. 19-85). New York: Erlbaum.
- Bateson, G. (1981). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Battmann, W. (1995). F.W. Taylor und die ISO 9001: Normierung als pseudorationale Maxime. *Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39 (4), 182-187.
- Becker, G. (1997). Mitarbeiterzufriedenheit im TQM-Modell des europäischen Qualitätspreises der European Foundation for Quality Management (EFQM). In W. Bungard, & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S. 214-223). Weinheim: Beltz.
- Beckhard, R. (1969). *Organization Development: Strategies and Models*. Menlo Park, California: Addison-Wesley.
- Bednarek, E. (1985). *Veränderung der Arbeitsmotivation durch Qualitätszirkel und Lernstatt*. München: Hieronymus.

- Bergmann, G. & Krist, R. (1998). Evaluation von Feedback-Gesprächen im Rahmen einer systematischen Vorgesetzten-Einschätzung. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, (3), 30-49 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm)
- Bergmann, G., Wistokat, P. & Krist, R. (1997). Feedback von „unten“. *Personal*, (4), 198-203.
- Berkel, K. (1997). Konflikte in und zwischen Gruppen. In W. Bungard, & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S. 377-394). Weinheim: Beltz.
- Beyer, H., Fehr, U. & Nutzinger, G. H. (1995). *Unternehmenskultur und innerbetriebliche Kooperation. Anforderungen und praktische Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler.
- Binner, H.F. (1999). Rechnerunterstützte Business-Excellence. Durchführung und Bewertung nach dem EFQM Modell. *Geschäftsprozesse*, 94 (7-8), 397-401.
- Birk, D. (2000). *Ermittlung wesentlicher Verbesserungspotentiale der Mitarbeiterzufriedenheit in Forschungs- und Entwicklungsbereichen vor dem Hintergrund des EFQM-Modells*. Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- Borg, I. (1989). Zur Präsentation von Umfrageergebnissen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 33, 2, 90-95.
- Borg, I. (1995). *Mitarbeiterbefragung: Strategisches Auftau- und Einbindungsmanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer
- Brauchlin, E. & Heene, R. (1995). *Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik*. Bern: Paul Haupt.
- Brehm, S.S. & Kassir, S. (1993). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Brommer, E. (1999). Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000ff. im Dienstleistungsbereich. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 68 (1), 37-41.
- Bruns, G., Knab, B. & Hagspiel, D. (1999). Unternehmensanalyse mit System. *Personalwirtschaft*, 41, (4), 61-65.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (1999). *SPSS Version 8. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. Menlo Park, California: Addison-Wesley.
- Bühner, R. (1993). *Der Mitarbeiter im Total Quality Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bungard, W. & Antoni, C.H. (1995). Gruppenorientierte Interventionstechniken. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 377-404). Bern: Hans Huber.
- Bungard, W. & Jöns, I. (1997). *Mitarbeiterbefragungen. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements*. Weinheim: Beltz.

- Bungard, W. & Jöns, I. (1998). Mitarbeiterbefragungen. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 2, 28-32 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm).
- Bungard, W. (1996). Zur Implementierungsproblematik bei Business Reengineering Projekten. In M. Perlitz (Hrsg.), *Reengineering zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S.253-273). Wiesbaden: Gabler.
- Bungard, W., Jöns, I. & Schultz-Gambard, J. (1997). Sünden bei Mitarbeiterbefragungen - Zusammenfassung der wichtigsten Fehler und Fallgruben. In W. Bungard, & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S. 441-455). Weinheim: Beltz.
- Burns, T. & Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation*: London: Chapman and Hall.
- Cevey, B. & Prange, P. (1998). Vom Nutzen der Veränderung - Personalentwicklung und Organisationsentwicklung im Zeichen des Wandels. In: H. Spalink (Hrsg.), *Werkzeuge für das Change Management* (S. 113-142). Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.
- Chase, B. (1994). Managing radical change in organisational structure and culture at The Automobile Association. In B. Taylor (Hrsg.), *Successful Change Strategies*. (S.45-58). Hemel Hempstead: Director Books.
- Child, J. (1972). Organizational Structure, environment and performance: The role of strategic choice. *Sociology*, 6, 1-22.
- Comelli, G. (1985). *Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung*. München: Hanser.
- Comelli, G. (1997). Mitarbeiterbefragungen und Organisationsentwicklungsprozesse. In W. Bungard, & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S. 32-58). Weinheim: Beltz.
- Comelli, G. (1999). Organisationsentwicklung. In L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern*. (S.631-652). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Conner, D.R. & Clements, E. (1998). Die strategischen und operativen Gestaltungsfaktoren für erfolgreiches Implementieren. In: H. Spalink (Hrsg.), *Werkzeuge für das Change Management* (S. 22-64). Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.
- Conti, T. (1993). *Building Total Quality: A Guide for Management*. London: Chapman and Hall.
- Coopey, J. (1995). The learning Organization: power politics and ideology. *Management Learning*, 26 (2), 193-214.

- Coopey, J. (1998). Learning to trust and trusting to learn: a role for radical theatre. *Management Learning*, 29 (3), 365-382.
- Crossan, M. & Guatto, T. (1996). Organizational learning research profile. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (1), 107-112.
- Dalheimer, V., Krainz, E. & Oswald, M. (1998). *Change Management auf Biegen und Brechen? Revolutionäre und evolutionäre Strategien der Organisationsveränderung*. Wiesbaden: Gabler.
- Dammermann-Prieß, G. (1991). Team-Lernen in der Führungskräfteentwicklung. In: A. Papmehl & R. Siewers (Hrsg.), *Wissen im Wandel* (S.250-263). Wien: Überreuter.
- De Lisi, P.S. (1990). Lessons from the Steel Axe: Culture, Technology and Organizational Change. In: *Sloane Management Review*, 1, 83-93.
- Dierkes, M. (1992). Leitbild, Lernen und Unternehmensentwicklung. Wie können Unternehmen sich vorausschauend veränderten Umweltbedingungen stellen? In: C. Krebsbach-Gnath (Hrsg.), *Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change Management* (S.19-36). Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.
- Dierkes, M., Hähner, K. & BerthoinAntal, A.(1997). *Das Unternehmen und sein Umfeld. Wahrnehmungsprozesse und Unternehmenskultur am Beispiel eines Chemiekonzerns*. Frankfurt/Main: Campus.
- Dierkes, M., Hähner, K., BerthoinAntal, A.(1997). *Das Unternehmen und sein Umfeld. Wahrnehmungsprozesse und Unternehmenskultur am Beispiel eines Chemiekonzerns*. Frankfurt/Main: Campus.
- DIN EN ISO 8402 (1995). *Qualitätsmanagement - Begriffe*. Berlin: Beuth.
- Djawari, S. & Fies, N. (1998). Mitarbeiterzufriedenheit im Qualitätsmanagement bei Kleinunternehmen. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 1, 1-17 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm).
- Dörner, D. (1989). Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek: Rowohlt.
- Domsch, M. & Reinecke, P. (1982). Mitarbeiterbefragungen als Führungsinstrument. In: H. Schuler und W. Stehle (Hrsg.), *Psychologie in Wirtschaft und Verwaltung. Praktische Erfahrungen mit organisationspsychologischen Konzepten* (S. 127-148). Stuttgart: Poeschel.
- Domsch, M. & Schneble, A. (1992). *Mitarbeiterbefragungen*. Heidelberg: Physika.
- Domsch, M. (1999). Vorgesetztenbeurteilung. In L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern*. (S.491-502). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Doppler, K. & Lauterburg, C. (1995). *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt/Main: Campus.
- Dtv-Konversationslexikon (1975). Band 10. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Duncan, R. & Weiss, A. (1979). Organizational Learning: Implications for Organizational Design. *Research in Organizational Behaviour*, 1, 75-123.
- Easterby-Smith, M. & Araujo, L. (1999). Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. In: M. Easterby-Smith, L. Araujo & J. Bourgoyne (Hrsg.), *Organizational Learning and the Learning Organization* (S.1-21). London: Sage.
- Easterby-Smith, M., Araujo, L. & Bourgoyne, J. (1999). *Organizational Learning and the Learning Organization*. London: Sage.
- Ebel, B. (1999). Den Wandel gestalten. *Qualität und Zuverlässigkeit*, 44 (5), 563-565.
- Ebner, H. G. (1997). Lernende Organisation: Anpassung oder Selbstbestimmung der Mitarbeiter/innen? In U. Witthaus & W. Wittwer (Hrsg.), *Vision einer Lernenden Organisation* (S. 141-153). Bielefeld: Bertelsmann.
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- European Foundation for Quality Management (EFQM) (1996). *Selbstbewertung 1997 Richtlinien für Unternehmen*. Brüssel: Eigenverlag.
- European Foundation for Quality Management (EFQM) (1997). *Der European Quality Award. Informationsbroschüre*. Brüssel: Eigenverlag.
- Eyer, E. & Haussmann, T. (2000). *Zielvereinbarung und variable Vergütung. Ein praktischer Leitfaden – nicht nur für Führungskräfte*. Wiesbaden: Gabler.
- Fedor, D.B., Eder, R.W. & Buckley, M.R. (1989). The Contributory Effects of Supervisor Intentions on Subordinate Feedback Responses. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 44, 396-414.
- Feigenbaum, A.V. (1961). *Total Quality Control*. New York: Mac Graw-Hill.
- Felsch, A. (1999). *Personalentwicklung und Organisationales Lernen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Feucht, A. & Jöns, I. (1998). Der Einfluss des Vorgesetzten auf den Survey-Feedback-Prozess. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, (4), 1-13 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm).
- Fidler, W. (1998). *Das Leid der bürokratischen Ordnung*. Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.
- Fiol, C.M., & Lyles, M.A. (1995). Organizational Learning. In: *Academy of Management Review*, 10, S.803-813.

- Fortmüller, R. (1991). *Lernpsychologie : Grundkonzeptionen, Theorien, Forschungsergebnisse*. Wien: Manz.
- Freimuth, J., & Kiefer, B.-U. (Hrsg.) (1995). *Geschäftsberichte von unten: Konzepte für Mitarbeiterbefragungen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- French, W.L. & Bell, C.H. (1990). *Organisationsentwicklung*. Stuttgart: Haupt.
- French, W.L., Bell, C.H. & Zawacki, R.A. (1989). *Organization Development*. Homewood, Illinois: Irwin.
- Gattermeyer, W. & Al-Ani, A. (2000). *Change Management und Unternehmenserfolg*. Wiesbaden: Gabler.
- Gebert, D. (1995). Interventionen in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie (S 481-494)*. Bern: Hans Huber.
- Geißler, H. (1995). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Geißler, H. (1995). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Geißler, H. (1996). Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: T. Sattelberber (Hrsg.), *Die Lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung (S. 79-110)*. Wiesbaden: Gabler.
- Gilchrist, J.C., Shaw, M.E. & Walker, L.C. (1954). Some effects of unequal distribution of information in a wheel group structure. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 49, 555-561.
- Greif, S., Holling, H. & Nicholson, N. (1995). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hagen, R. (1997). Wie lernt das „lernende Unternehmen“. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 7/8, 202-205.
- Hahne, A. (1998). *Kommunikation in der Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Haiss, P. R. (2000). Monitoring Change: Die Messung von Veränderungsmaßnahmen und -prozessen. In W. Gattermeyer, & A. Al-Ani (Hrsg.), *Change Management und Unternehmenserfolg (S.57-80)*. Wiesbaden: Gabler.
- Hanft, A. (1995). *Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und organisationalem Lernen*. München: Rainer Hampp.
- Heintel, P. & Krainz, E. E. (1998). Vom Business Reengineering zur Prozessorganisation. In: V. Dalheimer, E. Krainz & M. Oswald (Hrsg.), *Change Management auf Biegen und Brechen? Revolutionäre und evolutionäre Strategien der Organisationsveränderung (S. 201-234)*. Wiesbaden: Gabler.

- Hermani, G. (1997). *Schlechte Beurteilung ist meistens ein Kommunikationsproblem*. Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.
- Hey, A., Jöns & I. Pietruschka, S. (1997). Unterstützung selbstregulierter Gruppenarbeit - Entwicklung eines Modells. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 2, 2-22 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm).
- Hey, A.H., Pietruschka, I., Jöns, I. & Bungard, W. (1999). Feedback als Unterstützungssystem für Arbeitsgruppen. *Psychologie in Österreich*, 19 (3), 138-145.
- Hey, A.H., Pietruschka, I., Jöns, I. & Bungard, W. (1999). Feedback as a supporting System for Work Groups, *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 2, 13-27 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm).
- Heyde, G. (1997). Feedback für Führungskräfte. *Personalwirtschaft*, (11), 28-32.
- Hofmann, K & Bungard, W. (1994). Beurteilungsverfahren für Gruppenarbeit. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 11, 3, 20-39.
- Hofmann, K., Köhler, F. & Steinhoff, V. (Hrsg.). (1995). *Vorgesetztenbeurteilung in der Praxis. Konzepte, Analysen, Erfahrungen*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion.
- Hornstein, H.A. (1986). *Managerial Courage, Revitalizing your company without Sacrifying your Job*. New York: Wiley.
- Howell, D.C. (1997). *Statistical Methods for Psychology*. Belmont, CA: Duxbury Press.
- Hübbe, E. (1997). Veränderungsbereitschaft der Mitarbeiter in wandelorientierten Unternehmen. In W. Bungard, & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S. 224-235). Weinheim: Beltz.
- Huber, A. (1999). Ein Rahmenmodell zum kooperativen Lernen. *Gruppendynamik: Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*, 3, 261-269.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literature. *Organizational Science*, 2 (1), 88-115.
- Hummel, T. & Malorny, C. (1996). *Total Quality Management: Tipps für die Einführung*. München: Carl Hanser.
- Hussy, W. (1993). *Denken und Problemlösen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ilgen, D. R., Fisher, C.D. & Taylor, M.S. (1997). Consequences of individual feedback on behaviour in organizations. *Journal of applied Psychology*, 64, 4, 349-371.

- Ilgen, D.R. & Knowlton, W.A. (1980). Performance Attributional Effects on Feedback from Superiors. *Organizational Behavior and Human Performance*, 25, 441-456.
- Ilgen, D.R., Fisher, S.D. & Taylor, M.S. (1979). Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371.
- Imai, M. (1993). *Kaizen*. München: Wirtschaftsverlag Langen Müller/Herbig.
- Ishikawa, K. (1985). *What is Total Quality Control?* New York: Prentice Hall.
- Jackson, K.F. (1980). *Die Kunst der Problemlösung*. München: Moderne Verlags GmbH.
- Jöns, I. & Mataja, K. (1998). Beteiligung an Vorgesetztenbeurteilungen - Ergebnisse zu Einflussfaktoren auf den Rücklauf bei schriftlichen Befragungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 41 (1), 33-42.
- Jöns, I. & Sandau, M. (2001). Die Auswirkung der Veränderungsbereitschaft des Managements auf das Veränderungserleben der Mitarbeiter. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 2, 28-32 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm).
- Jöns, I. & Schmitt, L. (1998). Qualität der Maßnahmenableitung in selbstmoderierten Feedbackgesprächen zur Vorgesetztenbeurteilung. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, (3), 96-118 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm).
- Jöns, I. (1995). Entwicklung der Beurteilungsinstrumente. In K. Hofmann, F. Köhler & V. Steinhoff (Hrsg.), *Vorgesetztenbeurteilung in der Praxis. Konzepte, Analysen, Erfahrungen* (S.37-54). Weinheim: Beltz.
- Jöns, I. (1996). Rückmeldung von Befragungsergebnissen. Konzepte und Erfahrungen am Beispiel von Vorgesetztenbeurteilungen. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, (1), 96-118 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm).
- Jöns, I. (1997a). Formen und Funktionen von Mitarbeiterbefragungen. In W. Bungard & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragungen. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S.15-31). Weinheim: Beltz.
- Jöns, I. (1997b). Rückmeldung der Ergebnisse an Führungskräfte und Mitarbeiter. In W. Bungard & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragungen. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S.167-194). Weinheim: Beltz.
- Jöns, I. (1997c). Rückmeldung von Befragungsergebnissen. Konzepte und Erfahrungen am Beispiel von Vorgesetztenbeurteilungen. *ABO aktuell*, 4 (1), 2-9.

- Jöns, I. (1998). Vorgesetztenbeurteilung. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, (2), 33-36 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm)
- Jöns, I. (1999). Supervisors as moderators of survey feedback and change processes in teams. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, (2), 28-45 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm)
- Jöns, I. (2000). *Organisationales Lernen in selbstmoderierten Survey-Feedback-Prozessen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Katzenbach, J.R. (1999). Gruppe oder Team? Mit flexibler Führung zur Hochleistung. In: A. Pappmehl & R. Siewers (Hrsg.), *Wissen im Wandel. Die Lernende Organisation im 21. Jahrhundert* (S.250-289). Wien/Frankfurt: Carl Überreuter.
- Kebbel, M. & Bettelmeyer, A. (2000). Schrei mich nicht an. *Manager Seminare*, (40), 44-50.
- Kieser, A. (1981). *Organisationstheoretische Ansätze*. München: Vahlen.
- Kieser, A. (1995). *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, A., Koch, U. & Woywode, M. (1999). Wie man Bürokratien das Lernen beibringt. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 3, 128-133.
- Kieser, H.-P. (1973). *Mensch-Maschine-Kommunikation. Verhaltenswissenschaftliche Aspekte interaktiver Problemlösungsprozesse*. Dissertation, Universität Mannheim, Mannheim.
- Kim, D.H. (1993). The link between Individual and Organizational Learning. *Sloane Management Review*, Fall, 37-50.
- Kim, D.H. (1993a). *Creating Learning Organizations: Understanding the link between Individual and Organizational learning*. (OL&IL Paper v3,5). Cambridge, Mass.: MIT Sloane School of Management.
- Klimecki, R. & Gmür, M. (1997). Wenn Erfolgspotentiale zu Risikopotentialen werden. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 7/8, 206-212.
- Klimecki, R. & Gmür, M. (1998). *Personalmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Klimecki, R., Probst, G. & Eberl, P. (1994). *Entwicklungsorientiertes Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klimecki, R.G. & Thomae, M. (1997). *Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung*. (Nr. 18). Konstanz: Universität Konstanz, Fakultät für Verwaltungswissenschaften.
- Köhler, W. (1921). *Intelligenzprüfung an Menschenaffen*. Berlin: Springer.
- Krebsbach-Gnath, C. (1992). *Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change Management*. Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.

- Künzel, H. (1998). Der Mensch denkt, und nicht nur logisch: Auch die ungeschriebenen Gesetze im Unternehmen haben Macht. *Qualität und Zuverlässigkeit*, 43 (2), 163-166.
- Laker, M. (1992). Change Management, mit Veränderungen umgehen: Aktion statt Reaktion. *Gabler & acute's Magazin*, 5, 15-19.
- Lange, C. (1992). *Organisationsveränderung und organisationales Lernen. Ein Theorievergleich zur Logik von Organisationsentwicklung*. Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- Larson, J.R. (1984). The Performance Feedback Process: A Preliminary Model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 33, 42-76.
- Leupold, M. (1983). *Beeinflussung der Führungssituation durch Mitarbeiterbeurteilung*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics. *Human Relations*, 1 (1), 1-41.
- Lewin, K. (1989). Changing as three steps: Unfreezing, Moving, and Freezing of Group Standards. In: W.L. French, C.H. Bell & R.A. Zawacki. *Organization Development* (S. 87). Homewood, Illinois: Irwin.
- Liebmann, H.-P. (1997). *Vom Business Process Reengineering zum Change Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Liepmann, D. (1995). Umfrageforschung. In S. Greif, H. Holling, & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 455-459). Weinheim: Beltz.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior an Human Performance*, 3, 157-189.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New York: Prentice Hall.
- Löser, B. (1996). *Die Mitarbeiterbefragung als Change-Management-Instrument*. Diplomarbeit, TH, Karlsruhe.
- Luchs, R.H. & Neubauer, F.-F. (1986). *Qualitätsmanagement. Wettbewerbsvorsprung durch Differenzierung*. Frankfurt a. Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.
- Lücke, W. & Herl, A. (1996). Das Mitarbeiterfeedback. Ein Weg zur Weiterentwicklung der Führungs- und Arbeitskultur. *Personalführung*, (4), 322-326
- Ludorf, H.-H. (1999). Lernen im Unternehmen. *Qualität und Zuverlässigkeit*, 44 (2), 132-133.
- Lüer, G. & Spada, H. (1990). Denken und Problemlösen. In: H. Spada (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 189ff.). Bern: Hans Huber.
- Lurse, K. & Stockhausen, A. (2001). *Manager und Mitarbeiter brauchen Ziele. Führen mit Zielvereinbarung und variabler Vergütung*. Neuwied: Luchterhaus.

- Mack, W. (1992). *Verbesserung des Problemlösungsverhaltens von sozialen Systemen durch selbststeuernde Arbeitsgruppen*. Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1975). The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3, 147-171.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1988). Die Unsicherheit der Vergangenheit: Organisatorisches Lernen unter Ungewissheit. In: J.G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation: kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven* (S.373-398). Wiesbaden: Gabler.
- Mayer, R.E. (1979). *Denken und Problemlösen*. Berlin: Springer.
- Mayer, T.B. & Jöns, I. (1998). Mitarbeiterbefragung als Organisationsentwicklung: Auswirkungen der Beteiligung an der Ergebnissrückmeldung auf das Erleben von Mitarbeitern. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, (1), 37-48 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm)
- Meyer zur Heyde, M. (1976). *Problemlöseprozesse in Teams. Verhaltens- und entscheidungstheoretische Aspekte ihrer Strukturierung in der Unternehmung*. Köln: Kleikamp.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Miner, A.S. & Mezias, S. J. (1996). Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research. *Organization Science*, (1), 88-99.
- Montanari, J. R. (1979). Strategic choice. A theoretical Analysis. *Journal of Management Studies*, 16, 202-221.
- Moss, S.E. & Martinko, M.J. (1998). The effects of performance attributions and outcome dependence on leader feedback behaviour following poor subordinate performance. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 259-274.
- Mulder, M. (1960). Communication Structure, Decision Structure and Group Performance. *Sociometry*, 23, 2.
- Müller-Stewens, G. & Pautzke, G. (1991). Führungskräfteentwicklung und organisationales Lernen. In T. Sattelberger (Hrsg.), *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung* (S.183-205). Wiesbaden: Gabler.
- Nachreiner, B. (1992). Leitbild, Lernen und Unternehmensentwicklung. Wie können Unternehmen sich vorausschauend veränderten Umweltbedingungen stellen? In: C. Krebsbach-Gnath (Hrsg.), *Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change Management* (S.57-84). Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.

- Nagler-Springmann, S. (1998). Der Chef urteilt, der Mitarbeiter schluckt.
Süddeutsche Zeitung, (73), B1.
- Neber, H. (1987). *Angewandte Problemlösepsychologie*. Münster: Aschendorff.
- Neuberger, O. (1997). Mitarbeiterbefragungen als symbolische Politik. In W. Bungard & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragungen. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S.423-434). Weinheim: Beltz.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1972). *Human Problem Solving*. New York: Prentice-Hall.
- Nicholson, N. (1995). Organisationaler Wandel. In S. Greif, H. Holling, & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 336-341). Weinheim: Beltz.
- Oberhoff, B. (1978). *Akzeptanz von interpersonellem Feedback*. Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.
- Osterloh, M. & Frost, J. (1997). Prozessmanagement als dynamische Kernkompetenz. In H.-P.Liebmann (Hrsg.), *Vom Business Process Reengineering zum Change Management* (S. 155-180). Wiesbaden: Gabler.
- Osterloh, M. & Frost, J. (1998). Vom Business Reengineering zur Prozessorganisation. In: V. Dalheimer, E. Krainz & M. Oswald (Hrsg.), *Change Management auf Biegen und Brechen? Revolutionäre und evolutionäre Strategien der Organisationsveränderung* (S. 21-38). Wiesbaden: Gabler.
- Pagliarella, A. E. (2000). Developing and Unleashing a Capacity to Change. In W. Gattermeyer, & A. Al-Ani (Hrsg.), *Change Management und Unternehmenserfolg* (S.41-56). Wiesbaden: Gabler.
- Pätzold, G. & Lang, M. (1999). *Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pawlowsky, P. (2001). The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In: M. Dierkes, BerthoinAntal, A., Child, J. & I. Nonaka (Hrsg.), *Organizational Learning and Knowledge* (S.61-88). Oxford: University Press.
- Peach, R.W. (1994). *The ISO 9000 Handbook*. Fairfax: CEEM Information Services.
- Pesendorfer, B. (1983). *Organisationsdynamik*. In: IBM Management Symposium, Wien, 39-50.
- Pfaff, M. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. London: Chapman and Hall.
- Prange, C. (1999). Organizational Learning - Desperately Seeking Theory. In: M. Easterby-Smith, L. Araujo & J. Bourgoyne (Hrsg.), *Organizational Learning and the Learning Organization* (S. 24-43). London: Sage.
- Probst, G. & Büchel, B. (1994). *Organisationales Lernen*. Wiesbaden: Gabler.
- Regnet, E. (1997). Der Weg in die Zukunft – Neue Anforderungen an die Führungskraft. In W. Bungard, & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S. 47-59). Weinheim: Beltz.

- Regnet, E. (1999). Kommunikation als Führungsaufgabe. In L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern*. (S.217-242). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Reinecke, P. (1983). Vorgesetztenbeurteilung: *Ein Instrument partizipativer Führung und Organisationsentwicklung*. Köln: Heymann.
- Reinhardt, R. (1993). *Das Modell Organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung Lernfähiger Organisationen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Reiß, M (1995). Implementierung. In H. Corsten & M. Reiß (Hrsg.), *Handbuch Unternehmensführung. Konzepte, Instrumente, Schnittstellen*. Wiesbaden: Gabler.
- Reiß, M. (1997). Aktuelle Konzepte des Wandels. In: M. Reiß, L.v. Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse* (S.31-91). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Reiß, M. (1999). Change Management. In L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern*. (S.653-668). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Reiß, M., Rosenstiel, L.v. & Lanz, A. (1997). *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rentschler, P. (1995). ISO 9000ff: Bedeutung für den Dienstleistungssektor. *Office Management*, 7-8, 36-42.
- Retz, C. (1997). Führungskräftebeurteilung von unten. *Personalwirtschaft*, (2), 18-19.
- Ridder, H.G. & Bruns, H.J. (2000). Zur Rolle von Führungskräften bei der Konzeption und Durchführung von Mitarbeiterbefragungen. *Zeitschrift für Personalforschung*, 14, (1), 28-51.
- Ridder, H.G., Bruns, H.J., & Lindner, D. (2001). Mitarbeiterbefragung: Einflussgrößen der Veränderungsbereitschaft von Mitarbeitern. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 1, 4-12.
- Rohe, C. (1998). Risiko und Erfolgsfaktor Nr. 1: Implementierung. In: H. Spalink (Hrsg.), *Werkzeuge für das Change Management* (S. 13-21). Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.
- Rosenstiel, L.v. (1980). *Motivation im Betrieb*. Goch: Bratt Institut für neues Lernen.
- Rosenstiel, L.v. (1995). Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 321-351). Bern: Hans Huber.
- Rosenstiel, L.v. (1997). Verhaltenswissenschaftliche Grundlagen von Veränderungsprozessen. In: M. Reiß, L.v. Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse* (S.191-213). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Rosenstiel, L.v. (1998). Der Widerstand gegen Veränderung. In: N. Franke & C.-F. v. Braun (Hrsg.), *Innovationsforschung und Technologiemanagement* (S. 33-45). Berlin: Springer.
- Rosenstiel, L.v. (1999). Motivation von Mitarbeitern. In L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (173-192). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L.v. (2000). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L.v., Regnet, E. & Domsch, M. (1999). *Führung von Mitarbeitern*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rothman, J. & Friedman, V.J. (2001). Identity, Conflict, and Organizational Learning. In M. Dierkes, Berthoin Antal, A., Child, J. & I. Nonaka (Hrsg.), *Organizational Learning and Knowledge* (S.582-598). Oxford: University Press.
- Rudolph, H. (1997). Wie lernt das „lernende Unternehmen“? *Zeitschrift für Führung und Organisation*, (4), 202-205.
- Rundumschlag. Feedback . (1999). Jetzt kommts von allen Seiten: Manager müssen ihr Führungsgeschick nicht nur vom Chef, sondern auch von Mitarbeitern und Kollegen beurteilen lassen. *Capital*, (8), 60-64.
- Saavedra, R. & Kwun, S.K. (1993). Peer evaluation in self-managing work groups. *Journal of applied Psychology*, 78, 3, 450-462.
- Sackmann, S. (1999). Cultural Change – eigentlich wär's ja ganz einfach, wenn nicht die Menschen wären. In: K. Götz, M. Löwe, S. Schuh, & M. Szautner (Hrsg.), *Cultural Change* (S. 15-38). München: Rainer Hampp.
- Sandau, M. & Jöns, I. (2001). Die Auswirkungen der Veränderungsbereitschaft des Managements auf das Veränderungserleben der Mitarbeiter. *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 15-24 (www.psychologie.uni-mannheim.de/psycho1/psycho1.htm)
- Sansone, C. (1989). Competence Feedback, Task Feedback, and Intrinsic Interest. An Examination of Process and Context. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 343-361.
- Sattelberger, T. (1996). Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In T. Sattelberger (Hrsg.), *Die lernende Organisation* (11-56). Wiesbaden: Gabler.
- Schanz, G. (1982). *Organisationsgestaltung. Struktur und Verhalten*. München: Vahlen.
- Schanz, G. (1994). *Organisationsgestaltung. Management von Arbeitsteilung und Koordination*. München: Franz Vahlen.
- Scharnbacher, K. & Kiefer, G. (1998). *Kundenzufriedenheit - Analyse, Messbarkeit und Zertifizierung*. München: Oldenbourg.

- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. (1995). *Unternehmenskultur. Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt: Campus.
- Scheurer, S. & Zahn, M. (1998). Organisationales Lernen - von den theoretischen Grundlagen zur praktischen Umsetzung. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 3, 174-180.
- Scheurer, S. & Zahn, M. (1998). Organisationales Lernen – von der theoretischen zur praktischen Umsetzung. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, (3), 175-180.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Scholz, C. & Scholz, M. (1995). Mitarbeiterbefragung: Mehr als nur einfach Meinungsumfragen. *Personalführung*, 9, 728-740.
- Schreyögg, G. & Noss, C. (1995). Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur Lernenden Organisation. *DBW* 55, 2, 169-185.
- Schreyögg, G. (1999). *Organisation*. Wiesbaden: Gabler.
- Schuler, H. (1995). *Organisationspsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Schultz-Gambard, J. & Bungard, W. (1997). Gruppendiskussionsverfahren. In W. Bungard, & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S. 114-129). Weinheim: Beltz.
- Schultz-Gambard, J. (1998). *Verbesserungsprozess zur Mitarbeiterbefragung* (erhältlich bei der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Organisations- und Wirtschaftspsychologie).
- Seel, N.M. (2000). *Psychologie des Lernens : Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.
- Sell, R. (1989). *Angewandtes Problemlösungsverhalten. Denken und Handeln in komplexen Zusammenhängen*. Berlin: Springer.
- Semmer, N. & Udris, I. (1995). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 133-165). Bern: Hans Huber.
- Senge, P.M. (1998). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simon, H.A. (1980). Cognitive Science: The newest science of the artificial. *Cognitive Science*, 4, 33-46.
- Six, B. (1995). Kommunikationsprozesse in Organisationen. In S. Greif, H. Holling, & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 265-269). Weinheim: Beltz.
- Smither, J. W., London, M. Vasilopoulos, N., Reilly, R. R., Millsap, R.E. & Salvemini, N. (1995). An examination of the effects of an upward feedback program over time. *Personnel Psychology*, 48, 1-34.

- Sonntag, K. (1996). *Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur*. München: Beck.
- Spalink, H. (1998). *Werkzeuge für das Change Management*. Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung - Blick durch die Wirtschaft.
- SPSS für Windows. (2000). Rel. 10.0.5. Chicago:SPSS Inc.
- Staehele, W. H. (1989). Redundanz, Slack und lose Kopplung in Organisationen: Eine Verschwendung von Ressourcen? In: W.H. Staehele & J. Sydow (Hrsg.), *Managementforschung 1* (S. 313-345). Berlin: De Gruyter.
- Stapf, K.H. (2001). Fest im Griff. Mitarbeiter wollen Partizipation. *Stuttgarter Zeitung*, 254, 57.
- Stiefel, R.T. (1993). Auf der Suche nach dem produktiven Team. *Management-Andragogik und Organisationsentwicklung*, 15, (2), 35-38.
- Strasser, G. (1994). Wandel, Lernen von Organisationen, *Wissensmanagement* (Nr.6). St. Gallen: Hochschule St. Gallen, Institut für Betriebswirtschaft.
- Terhart, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden*. Weinheim: Juventa.
- Theden, P & Colsmann, H. (1997). *Qualitätstechniken: Werkzeuge zur Problemlösung und ständigen Verbesserung*. München: Carl Hanser.
- Thum, A. (1994). *Fundamentaler Wandel von Organisationen und charismatische Führung*, Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- Töpfer, A. (1998). TQM lebt durch die Mitarbeiter. *Qualität und Zuverlässigkeit*, 43 (6), 658-659.
- Treichler, C. (1994). *Kulturbewusste Unternehmensführung*. Dissertation, Universität Zürich, Zürich.
- Trost, A. (1997). Datenmanagement bei einer Mitarbeiterbefragung. In W. Bungard, & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung. Ein Instrument des Innovations- und Qualitätsmanagements* (S. 435-440). Weinheim: Beltz.
- Trost, A., Jöns, I. & Bungard, W. (1999). *Mitarbeiterbefragung*. Augsburg: WEKA Fachverlag.
- Türk, K. (1990). Von „Personalführung“ zu „Politischer Arena“? Überlegungen angesichts neuer Entwicklungen in der Organisationsforschung. In: G. Wiendieck & G. Wiswede (Hrsg.), *Führung im Wandel – neue Perspektiven für Führungsforschung und Führungspraxis* (S.53-87). Stuttgart: Enke.
- Verbeck, A. (1998). *TQM versus QM. Wie Unternehmen sich richtig entscheiden*. Zürich: vdf Hochschulverlag an den ETH.
- Vogt, R. (1981). *Individuelle, innovative Problemlösungsprozesse*. Frankfurt/Main: Haag+Herchen.
- Vranken, U. (1997). Führung durch Prozessmanagement. In: M. Reiß, L.v. Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse* (S. 213-223). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Wahren, H.-K. (1996). *Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens*. Berlin: DeGruyter.
- Wahren, K.-K. E. (1994). *Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen*. New York: De Gruyter.
- Wahrig. *Deutsches Wörterbuch*. (1994). Gütersloh: Bertelsmann.
- Watson, G. (1969). Resistance to Change. In: W.G. Bennis, K.D. Benne & R. Chin (Hrsg.), *The Planning of Change* (S. 488-489). Fort Worth: Holt, Rinehart & Winston.
- Watson, G. (1975). Widerstand gegen Veränderungen. In: W.G. Bennis, K.D. Benne & R. Chin (Hrsg.), *Änderung des Sozialverhaltens* (S. 415-429). Stuttgart: Klett.
- Welp, C. (2000). Erfolg - Kritik: Eine bittere Medizin. *Wirtschaftswoche*, 44, 224-234.
- Werner, H. (1997). Lernende Organisation: Anpassung oder Selbstbestimmung der Mitarbeiter/innen? In U. Witthaus & W. Wittwer (Hrsg.), *Vision einer Lernenden Organisation* (S. 155-164). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wertheimer, M. (1963). *Drei Abhandlungen zur Gestaltpsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wessells, M. G. (1994). *Kognitive Psychologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Westerbarkey, P. (1996). *Methoden zur Messung und Beeinflussung der Dienstleistungsqualität. Feedback- und Anreizsysteme in Beherbergungsunternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Wiedeking, W. (2000). Image Profile 2000. *Manager Magazin*, 2, 50-82.
- Wiendieck, G. & Wiswede, G. (1993). *Führung im Wandel – neue Perspektiven für Führungsforschung und Führungspraxis*. Stuttgart: Enke.
- Wiendieck, G. (1993). *Einführung in die Organisationspsychologie*. Hagen: Fernuniversität.
- Wiendieck, G. (1999). Führung und Organisationsstruktur. In L.v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern*. (S.619-630). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Wiener, N. (1972). *Mensch und Menschmaschine*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Witthaus, U. & Wittwer, W. (1997). *Vision einer lernenden Organisation*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wunderer, R. (1996). Führung und Qualitätsmanagement. *Personalwirtschaft*, 3, 39-45.
- Zaun, H. (2000). Corporate Identity. *Stuttgarter Zeitung*, 133, 65.
- Zink, K.J., (1995). *TQM als integratives Managementkonzept*. München: Carl Hanser.

9 Anhang

Fragebogen zur Mitarbeiterzufriedenheit

Vorwort zur Befragung

Ziele der Befragung

Mit dieser Befragung wollen wir von Ihnen erfahren, wie zufrieden Sie mit Ihrer Arbeit im Unternehmen sind.

Die Mitarbeiterbefragung ist ein wesentlicher Bestandteil unseres kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Rahmen des EFQM-Modells. In dieser Befragung können Sie zum Ausdruck bringen, wie sich Ihre Zufriedenheit seit der letzten Befragung verändert hat. Wenn Sie dagegen zum 1. Mal befragt werden, dann äußern Sie bitte Ihre aktuelle Zufriedenheit. Damit wir im Unternehmen auch in Zukunft erfolgreich bleiben, ist uns Ihre Meinung wichtig. Aus den Befragungen leiten sich Verbesserungen für die weitere Arbeit in unserem Bereich ab.

Die Fragen beziehen sich auf Ihre persönliche Meinung. Es gibt keine wahre oder falsche Antwort - jede Antwort ist dann zutreffend, wenn sie das ausdrückt, was Sie persönlich denken oder fühlen.

Zufriedenheit hängt von unterschiedlichen Faktoren, z.B. Erwartungen an die Arbeit und deren Verwirklichung ab. Sie werden gebeten, einzelne Bedingungen in verschiedenen Kapiteln getrennt zu bewerten. Beurteilen Sie bitte die einzelnen Fragen jedes Kapitels im einzelnen und geben dann Ihre Gesamtzufriedenheit in einer „Alles in allem Frage“ ab.

Beantwortung und Auswertung des Fragebogens

Die Antwortalternativen geben an, in welchem Ausmaß eine Feststellung Ihrer Meinung nach zutrifft. Wenn Sie von einer Aussage überzeugt sind, dann kreuzen Sie bitte „stimmt voll und ganz“ an. Wenn Sie eine Aussage ablehnen, dann kreuzen Sie bitte „stimmt überhaupt nicht“ an. Wenn Sie der Feststellung in abgeschwächter Form zustimmen bzw. nicht zustimmen, dann wählen Sie die anderen Bewertungen. Sollten Sie die Frage für unverständlich oder unzutreffend ansehen, dann klicken Sie den Button „Keine Aussage möglich“ an.

Wenn Sie die Beantwortung einer Frage korrigieren wollen, klicken Sie einfach eine andere Bewertung an. Ihre Antwort ist erst gespeichert, wenn Sie den Button „Nächste Frage“ drücken. Mit dem Button „vorherige Frage“ können Sie auf schon beantwortete Fragen nochmals zurückspringen, um diese zu verändern.

Wenn Sie die Befragung unterbrechen möchten, dann wählen Sie den Button „Unterbrechen“. Sie müssen sich dann entscheiden, ob sie die Befragung nur unterbrechen wollen oder ob Sie die Befragung endgültig beenden wollen.

Wenn Sie die Befragung durch den Button „Beenden“ endgültig beendet haben, wird Ihre Kennziffer durch das System gelöscht und eine Rückverfolgung Ihrer Daten wird damit verhindert.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert etwa 30-40 Minuten.

Ihre Antworten werden selbstverständlich absolut vertraulich behandelt.

Die Auswertung dieser Befragung erfolgt in Form von Zusammenfassungen (z.B. Durchschnittswerten) auf Grund der Angaben von mindestens 5 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Sie erhalten von Ihren Hauptabteilungsleitern eine Rückmeldung über die Durchschnittswerte Ihres

Bereiches bzw. Ihrer gesamten Hauptabteilung. Jeder Vorgesetzte gibt eine Rückmeldung über die Durchschnittswerte seiner eigenen organisatorischen Einheit, vereinbart dann mit der Gruppe/ Team die wesentlichen Verbesserungen und steuert anschließend deren Umsetzung

Der wichtigste Anlass für die Befragung ist dabei jedoch in Ihrer Gruppe und mit Ihrem Vorgesetzten ein direktes, offenes Gespräch zu führen, um Ihre Arbeitssituation zu verbessern und Optimierungen im Unternehmen voranzubringen.

Verbesserungsprozess nach der Mitarbeiterbefragung

Der Verbesserungsprozess gliedert sich somit in folgende Schritte:

1. Mitarbeiterbefragung
2. Auswertung und Rückmeldung in den definierten Organisationseinheiten
3. Erarbeitung von Verbesserungspotentialen, -maßnahmen
4. Umsetzung der Verbesserungen mit regelmäßigen Reviews
5. Nachbefragung zur Umsetzung der Verbesserungen (12-18 Monate später).

Vielen Dank für Ihre Zeit und Unterstützung.

Bereichsleiter

Betriebsrat

Arbeitsbedingungen (A)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Mein Arbeitsplatz (Lärm, Belüftung, Fläche, Beleuchtung, räumliche Bedingungen, Sauberkeit, etc.) erlaubt mir konzentriert und effizient zu arbeiten. 1 2 3 4 5 6 7 0
2. Die körperlichen Anforderungen (Bücken, Beugen, Heben, Tragen, etc.) an meinem Arbeitsplatz sind gut zu ertragen. 1 2 3 4 5 6 7 0
3. Mein Arbeitsplatz (Anordnung der Werkzeuge, Teile, PC, etc.) ist ergonomisch richtig und „praktisch“ gestaltet. 1 2 3 4 5 6 7 0
4. Die notwendigen Hilfsmittel, Geräte und Werkzeuge, bzw. die Büroausstattung für gute Arbeit, stehen mir zur Verfügung. 1 2 3 4 5 6 7 0
5. Ich bekomme die nötige Unterstützung und den Service um die technischen Einrichtungen (z. B. Anlagen, Werkzeuge, DV-Systeme, Telefonanlage) effizient nutzen zu können. 1 2 3 4 5 6 7 0
6. Das für mich geltende Arbeitszeitmodell (Gleitzeit, Arbeitszeitkonto) entspricht meinen Bedürfnissen. 1 2 3 4 5 6 7 0
7. Bei uns ist die Arbeitssicherheit (Arbeitsplatzgestaltung, Regeln und Training) so gut geregelt, dass ich weitgehend vor Verletzungen geschützt bin. 1 2 3 4 5 6 7 0
8. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit meinen Arbeitsbedingungen.** 1 2 3 4 5 6 7 0

Tätigkeit (B)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Meine Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind mir völlig klar.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

2. Meine Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind mit meinen Kolleginnen/Kollegen gut abgestimmt.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

3. Ich kann meine Fähigkeiten und Fertigkeiten in meiner Tätigkeit voll einsetzen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

4. Ich kann bei Entscheidungen mitwirken, die meine Arbeit betreffen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

5. Meine Arbeit gibt mir das Gefühl einen wichtigen Beitrag für den Erfolg unseres Bereichs zu leisten.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

6. Die Qualität meiner Arbeit hat deutliche Auswirkungen auf die Arbeit anderer.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

7. Ich arbeite, wenn erforderlich, gerne in Teams.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

8. Ich gehe davon aus, dass sich meine Tätigkeit innerhalb der nächsten Jahre erheblich verändern wird.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

9. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit meiner Tätigkeit.**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

Persönliche Entwicklung und Weiterbildung (C)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Ich werde für meine Tätigkeit ausreichend qualifiziert und vorbereitet.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

2. Bei uns werden Aufstiegsmöglichkeiten von Fähigkeit und Leistung bestimmt.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

3. Ich habe starkes Interesse im Rahmen meiner Weiterentwicklung eine andere Aufgabe zu übernehmen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

4. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit meiner beruflichen Perspektive im Unternehmen.**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

Bezahlung, Sozial- und Zusatzleistungen (D)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Ich verstehe, wie Löhne/Gehälter und Lohn/Gehaltserhöhungen bei uns festgelegt werden.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

2. Mein Lohn/Gehalt hängt direkt von meiner Leistung ab.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

3. Ich bin zufrieden mit meinem Lohn/Gehalt im Vergleich zu meinen Kolleginnen/Kollegen, die eine vergleichbare Tätigkeit ausüben.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

4. Das Unternehmen zahlt für meine Tätigkeit mindestens so viel wie andere Firmen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

5. Meine Ideen und Verbesserungsvorschläge werden zufriedenstellend honoriert.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

6. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit meiner eigenen Bezahlung.**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

7. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit den Sozial- und Zusatzleistungen des Unternehmens.**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

Kolleginnen/Kollegen (E)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Bei uns im Team/in der Gruppe herrscht eine sehr gute Arbeitsatmosphäre.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

2. Die Zusammenarbeit meines Teams mit anderen Teams ist sehr gut.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

3. Bei uns werden Konflikte offen besprochen und gemeinsam gelöst.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

4. Neue Kolleginnen/Kollegen werden schnell und problemlos in unser Team/unsere Gruppe aufgenommen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

5. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit mit meinen Kolleginnen/ Kollegen.**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

Direkter Vorgesetzter (F)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

- | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Mein Vorgesetzter findet im Umgang mit mir den richtigen Ton. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Mein Vorgesetzter erarbeitet und vereinbart mit mir verständliche Ziele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mein Vorgesetzter hilft mir die vereinbarten Ziele zu erreichen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Mein Vorgesetzter bezieht mich bei anstehenden Veränderungen, die mich betreffen aktiv mit ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Mein Vorgesetzter erkennt meine Arbeitsleistung an. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mein Vorgesetzter bespricht fair, klar und verbindlich mit mir, wie ich meine Leistung verbessern kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Wenn ich Fehler mache, kann ich mit meinem Vorgesetzten darüber reden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Mein Vorgesetzter setzt sich aktiv für meine Weiterentwicklung ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Mein Vorgesetzter fördert die Zusammenarbeit meines Teams/Gruppe mit anderen Fachstellen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Mein Vorgesetzter gibt uns den nötigen Spielraum, selbständig zu arbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Mein Vorgesetzter zeigt in seinem Handeln, dass Qualität an erster Stelle steht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Mein Vorgesetzter ist aufgeschlossen für neue Ideen und unterstützt unsere Vorschläge. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Meinem Vorgesetzten gegenüber kann ich konstruktive Kritik üben, ohne Nachteile befürchten zu müssen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Mein Vorgesetzter kann meine fachlichen Entscheidungen beurteilen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Mein Vorgesetzter trifft rechtzeitig Entscheidungen, auf die ich mich verlassen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit meinem Vorgesetzten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Höhere Führungskräfte / Führungskreis Fachbereich (G)

Gemeint sind die Führungskräfte über Ihrem direkten Vorgesetzten

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Ich kenne die höheren Führungskräfte meines Fachbereiches.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

2. Diese Führungskräfte schaffen die Voraussetzungen, damit wir die gesetzten Ziele erreichen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

3. Bei uns unternehmen diese Führungskräfte tatsächlich etwas, wenn wir Vorschläge und Beschwerden einbringen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

4. Ich habe volles Vertrauen in die Leitung des Bereiches/Unternehmens.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

5. Ich bin überzeugt, daß diese Führungskräfte die richtigen Entscheidungen für die Zukunft treffen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

6. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit diesen Führungskräften.**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

Information und Kommunikation (H)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Ich habe stets Zugang zu wichtigen Informationen, die meine (Projekt-) Arbeit betreffen .

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

2. In den Gruppen/Teamgesprächen kann ich stets die Themen ansprechen, die mir wichtig sind.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

3. Ich bin informiert über die erfolgreiche Umsetzung unserer (Bereichs-) Ziele.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

4. Ich bekomme genügend ehrliche innerbetriebliche Information über die wirtschaftliche Situation des Unternehmens.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

5. Ich bin über die Zufriedenheit der Käufer von unseren Produkten/Fahrzeugen ausreichend informiert.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

6. Ich weiß, wie meine internen Kunden meine Arbeitsleistung beurteilen.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

7. Ich kenne die Gründe für arbeitsbezogene Veränderungen in meinem Bereich.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

8. Bei uns wird offen und ehrlich miteinander geredet.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

9. Bei uns läuft die Information und Kommunikation zwischen Gruppen und Teams gut.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

10. Die Teamsitzungen und Gruppengespräche finden ausreichend oft statt.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

11. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit der Information und Kommunikation in unserem Bereich.**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

0

Unternehmen und Organisation (I)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

- | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ich finde es toll für das Unternehmen zu arbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ich kann meinen Kolleginnen/Kollegen die Ziele meiner Hauptabteilung erläutern (z. B. Innovation , Qualität, Produktivität, Reengineering). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ich halte unsere Bereichsziele für sinnvoll. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ich bin bereit für das Unternehmen an einen anderen Standort umzuziehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Verfahrensanweisungen und/oder Richtlinien unterstützen mich bei meiner Arbeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Bei uns sind die Arbeitsabläufe so gut organisiert, dass ich mein Aufgaben effizient erledigen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. In unserem Bereich kann ich da mitgestalten, wo es mir wichtig ist . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Bei uns werden alle Möglichkeiten genutzt, um sinnvoll Kosten zu sparen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. In unserem Bereich können wir (z. B. durch Reengineering) auf die Veränderungen des Marktes schnell und wirksam reagieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Das Unternehmen bietet für mich hohe Arbeitsplatzsicherheit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Ich bin zufrieden und werde das Unternehmen in den nächsten 12 Monaten nicht verlassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Mit „meinem“ zuständigen Personalreferat bin ich sehr zufrieden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Mit dem Betriebsrat unseres Bereiches bin ich sehr zufrieden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Mit dem für mich zuständigen Betriebsrat kann ich gut Kontakt aufnehmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Wenn ich mit dem Betriebsrat Probleme bespreche, geschieht dies vertraulich und mir entstehen keine Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit unserem Bereich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Alles in allem bin ich sehr zufrieden im Unternehmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Image und Kultur unseres Unternehmens (J)

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Unsere Produkte haben in der Öffentlichkeit einen hervorragenden Ruf. 1 2 3 4 5 6 7 0
2. Das Unternehmen nimmt seine Verantwortung gegenüber der Region voll wahr (z.B. Arbeitsplätze in der Region, Verkehrskonzept). 1 2 3 4 5 6 7 0
3. Das Unternehmen hat einen sehr gutes Image. 1 2 3 4 5 6 7 0
4. Ich bin sehr zufrieden mit dem, was unser Unternehmen für den Umweltschutz tut. 1 2 3 4 5 6 7 0
5. Das Unternehmen wird in der Öffentlichkeit als fortschrittlich gesehen. 1 2 3 4 5 6 7 0
6. Bei uns im Bereich zählt in erster Linie die Qualität eines Vorschlags und nicht, von wem er kommt. 1 2 3 4 5 6 7 0
7. Bei uns kann ich offen konstruktiv Kritik üben, ohne dass für mich Nachteile entstehen. 1 2 3 4 5 6 7 0
8. Der Zielvereinbarungsprozess wird bei uns glaubwürdig gelebt. 1 2 3 4 5 6 7 0
9. Vereinbarungen werden bei uns eingehalten. 1 2 3 4 5 6 7 0
10. Ich besitze so viel Entscheidungsfreiheit, dass ich nur größere Entscheidungen nach oben weiterleiten muss. 1 2 3 4 5 6 7 0
11. **Alles in allem bin ich sehr zufrieden damit, wie sich unser Unternehmen in der Öffentlichkeit darstellt.** 1 2 3 4 5 6 7 0

Abschließende Beurteilung

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Wenn ich abschließend alles in Betracht ziehe, bin ich sehr zufrieden im Unternehmen. 1 2 3 4 5 6 7 0
2. Wenn ich abschließend alles in Betracht ziehe, bin ich mit dem Erfolg des Unternehmens im internationalen Wettbewerb sehr zufrieden. 1 2 3 4 5 6 7 0

Bereichsspezifische Fragen (K)

Hiermit sollen Sie Ihre Meinung zu bereichsspezifischen bzw. hauptabteilungsspezifischen Fragen zum Ausdruck bringen.

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Für jede Hauptabteilung zu definieren.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

...

25.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

Zur Umfrage (L) <Erstbefragung>

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

1. Die Fragen in diesem Fragebogen sind klar und verständlich.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

2. Ich konnte die Befragung am PC schnell und einfach erledigen.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

3. Ich vertraue dem Unternehmen, dass meine PC-Daten anonym gehandhabt werden.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

4. Ich finde es gut, dass Umfragen wie diese bei und durchgeführt werden.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

5. Ich möchte über die Ergebnisse der Befragung informiert werden.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

6. Diese Befragung sollte regelmäßig durchgeführt werden.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

7. Aufgrund der Umfrageergebnisse erwarte ich Verbesserungen.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

8. Ich bin bereit an den notwendigen Verbesserungsmaßnahmen mitzuwirken.

1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---

Zur Umfrage (L) <Folgebefragung>

1	2	3	4	5	6	7	0
Stimmt voll und ganz	Stimmt	Stimmt in etwa	Teils teils	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht	Keine Aussage möglich

- | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Die Fragen in diesem Fragebogen sind klar und verständlich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ich konnte die Befragung am PC schnell und einfach erledigen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ich vertraue dem Unternehmen, dass meine PC-Daten anonym gehandhabt werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ich bin vom Sinn und Zweck der Mitarbeiterbefragung überzeugt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ich wurde über die Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung in meiner Hauptabteilung/Technologie informiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mein direkter Vorgesetzter hat uns über unsere Ergebnisse informiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. In unserer Gruppe/Team haben wir gemeinsam die wichtigsten Verbesserungspotentiale herausgearbeitet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ich habe in meiner Gruppe/Team Vorschläge für Verbesserungsmaßnahmen gemacht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Ich habe bei (mindestens) einer Verbesserungsmaßnahme aktiv mitgewirkt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Verbesserungsmaßnahmen, die wir nicht lösen konnten, wurden übergreifend in der Hauptabteilung bearbeitet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. In unserer Gruppe/Team wurde immer wieder über den Umsetzungsstand der Verbesserungen berichtet und diskutiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Mein Vorgesetzter hat die Mitarbeiterbefragung und den anschließenden Verbesserungsprozess ernstgenommen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. In unserem Bereich wurde die Mitarbeiterbefragung und die Ergebnisumsetzung ernst genommen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ich bin mir bewusst, welche der Veränderungen in unserem Bereich auf die Mitarbeiterbefragung zurückgehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Trotz der angespannten Termin- und Kostensituation konnten wir unsere wichtigsten Ideen zufriedenstellend verwirklichen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Wegen der Umorganisation nach der 1. Mitarbeiterbefragung hatten die Ergebnisse keine Bedeutung mehr für den Verbesserungsprozess in unserer neuen Gruppe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Ich habe an den Verbesserungen der Mitarbeiterbefragung nicht mitgewirkt weil bei uns kein Handlungsbedarf bestand. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Das Projekt Mitarbeiterbefragung wurde in unserem Bereich/Hauptabteilung effizient und mitarbeiterorientiert gesteuert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Alles in allem haben wir durch die Mitarbeiterbefragung zufriedenstellende Verbesserungen erreicht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Statistik, Organisation des Bereichs

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie für das Unternehmen?

- Weniger als 2 Jahre
- 2-10 Jahre
- 11-20 Jahre
- Mehr als 20 Jahre

**Welche der folgenden Beschreibungen entspricht Ihrer Stelle bzw. Tätigkeit?
Bitte nur eine Nennung ankreuzen.**

- Führungs-Kreis
- Führungskräfte
- Meister
- Außertarifliche Führungskräfte mit disziplinarischer Führung
- Außertarifliche Führungskräfte ohne disziplinarischer Führung
- Gehaltsempfänger
- Lohnempfänger
- Auszubildende
- Doktoranden

Was entspricht Ihrem Arbeitszeitmodell?

- Gleitzeit
- Schicht

10 Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
CM	Change Management
EFQM	European Foundation for Quality Management
F&E	Forschung und Entwicklung
FB	Feedback
FBG	Feedbackgespräch
FBP	Feedbackprozess
ff.	Fortfolgende
FK	Führungskraft/Führungskräfte
ggf.	gegebenenfalls
inkl.	inklusive
ISO	International Standardization Organisation
MA	Mitarbeiter
MAB	Mitarbeiterbefragung
OE	Organisationsentwicklung
OL	Organisationales Lernen
SFA	Survey-Feedback-Ansätze
SFP	Survey-Feedback-Prozesse
TQM	Total Quality Management
VGB	Vorgesetztenbeurteilung
vgl.	Vergleiche
z.B.	Zum Beispiel
z.T.	Zum Teil
ZMP	Zielmanagementprozess
ZVP	Zielvereinbarungsprozess

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Vergleich der Veränderungskonzepte	22
Tabelle 5.1: Ergebnisberichte und Anzahl Befragte (Rücklauf) pro Hauptabteilung (Habt.) und im Bereich (Summe) der Stichprobe	99
Tabelle 5.2: Reliabilität der Fragebogenskalen 1998 und 2001 auf Basis Faktorenanalyse	102
Tabelle 5.3: Reliabilität der Skalen zur Evaluation der Befragung	104
Tabelle 5.4: Regressionsanalyse zur Exploration der Einflüsse auf die Gesamtsituation.....	105
Tabelle 5.5: Einfaktorielle Varianzanalyse nach Abteilungsnummer.....	107
Tabelle 5.6: Verteilung der Abteilungen (N=48) auf Führungs- und Situationsindex-Gruppen.....	108
Tabelle 5.7: Vergleich der Skalen 1998-1999 sowie 1999-2001	109
Tabelle 5.8: Art des Feedbackprozesses in den Abteilungen	111
Tabelle 5.9: Maßnahmenableitung in den Teams: Auswertung der Frage L12 absolut und prozentual.....	112
Tabelle 5.10: Maßnahmen aus den Aktionsplänen 1998 (absolut und Prozent).....	113
Tabelle 5.11: Reliabilitätsanalyse der Kapitel des Fragebogens für 2001.....	116
Tabelle 5.12: Gewichtung der Defizite im Vergleich zur Anzahl der Maßnahmen ..	117
Tabelle 6.1: Korrelativer Zusammenhang der Feedback-Gruppen mit Qualität, Prozess- und Ergebniseffizienz 2001	125
Tabelle 6.2: Feedbackprozess-Gruppen in Abhängigkeit von Prozess- und Ergebniseffizienz (prozentual für FBP-Gruppen)	126
Tabelle 6.3: Einfaktorielle Varianzanalyse der Feedbackprozess-Gruppen im Hinblick auf Qualität und Effizienzkriterien	128
Tabelle 6.4: Einfaktorielle Varianzanalysen nach Jahren.....	131
Tabelle 6.5: Einfaktorielle Varianzanalysen nach Hauptabteilungen	131
Tabelle 6.6: Zusammenfassung, Bewertung und Maßnahmen pro Kapitel und Hauptabteilung.....	133
Tabelle 6.7: Prozentuale Anzahl der angemessen und mit einer zu hohen Zahl an Maßnahmen bearbeiteten Themen.....	135
Tabelle 6.8: Anzahl der Maßnahmen pro Jahr und Thema.....	136
Tabelle 6.9: Zusammenhang der Vorgesetztenbeurteilung mit der Durchführung des Feedbackprozesses.....	138
Tabelle 6.10: Zusammenhang von Kommunikation und Kultur 1999 mit Qualitäts- und Effizienzkriterien (partielle Korrelationen)	139
Tabelle 6.11: Zusammenhang von Kommunikation und Kultur 2001 mit Qualitäts- und Effizienzkriterien (partielle Korrelationen)	139

Tabelle 6.12: Zusammenhang von Führung mit Qualitäts- und Effizienzkriterien ...	141
Tabelle 6.13: Zusammenhang von Situation mit Qualitäts- und Effizienzkriterien ..	142
Tabelle 6.14: Regressionsanalyse: Einfluss auf die Qualitäts- und Effizienzkriterien	143
Tabelle 6.15: Zusammenhang zwischen Führung mit Kommunikation und Kultur..	143
Tabelle 6.16: Verteilung nach Situations- und Führungsbewertung.....	144
Tabelle 6.17: Einfaktorielle Varianzanalyse der Hauptabteilungen im Hinblick auf Qualität und Effizienzkriterien sowie Führung und Situation.....	147
Tabelle 6.18: Regressionsanalyse der ermittelten Faktoren auf die Ergebniseffizienz 1999.....	149
Tabelle 6.19: Regressionsanalyse der ermittelten Faktoren 2001 auf die Ergebniseffizienz 2001	149
Tabelle 6.20: Darstellung der signifikanten ($p < 0,01$ Einflussfaktoren	155

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1: Veränderungskonzepte abhängig von der Situation des Unternehmens (nach Ebel, 1999, S.565).....	24
Abbildung 3.1: Singleloop und Doubleloop-learning nach Argyris 1992, S.8	39
Abbildung 3.2: Das Konzept der strategischen Wahl nach Child 1972 (aus Kieser, 1981, S.242)	47
Abbildung 3.3: Phasen und Evaluationskriterien für Survey-Feedback-Prozesse (nach Jöns 1999, S. 29).....	55
Abbildung 3.4: Lernprozesse und -ergebnisse bei Survey-Feedback-Prozessen (nach Jöns, 2000, S.49).....	57
Abbildung 3.5: Schematische Darstellung der Informationsverarbeitung bei individuellen Problemlöseprozessen (nach Gick, 1986, S. 101)	64
Abbildung 3.6: Struktur des logischen Grundmoduls eines Entscheidungsprozesses (nach Brauchlin und Heene, 1995, S. 36).....	65
Abbildung 3.7: Heuristische Gruppenproblemlösungsprozesse (nach Meyer zur Heyde, 1976)	70
Abbildung 3.8: Organisationales Lernen und Problemlösen (nach Argyris & Schön, 1978, S. 19-29 und Treichler, 1994, S. 130)	74
Abbildung 3.9: Problemlösen im Rahmen des Survey-Feedback-Prozesses	75
Abbildung 4.1: Arbeitsmodell gesamt: Situationsangepasstes Lernen bei Survey-Feedback-Prozessen	86
Abbildung 6.1: Einflussfaktoren auf die Ergebniseffizienz (vollständige Darstellung)	151
Abbildung 6.2: Einflussfaktoren auf Ergebniseffizienz (komprimiert)	153
Abbildung 6.3: Arbeitsmodell: Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung.....	156
Abbildung 7.1: Einflussfaktoren auf Organisationales Lernen abhängig von der Unternehmenslage	173
Abbildung 7.2: Arbeitsmodell gesamt.....	174