

**Nachhaltige Organisationsentwicklung  
durch emotionales Lernen  
aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive**

Darstellung und Evaluation am Beispiel der Initiative  
„Gemeinsam in die Zukunft“ der SKF GmbH.

Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der  
Philosophischen Fakultät II der  
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von  
Silke Reichert  
aus Marburg/Lahn

Würzburg  
2008

.....

Erstgutachter: Professor Dr. Hans-Joachim Petsch

Zweitgutachter: Professor Dr. Andreas Dörpinghaus

.....

---

**Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>4</b>
1.1 Problemstellung .....	4
1.2 Ziel der Arbeit.....	10
1.3 Gang der Untersuchung .....	11
<b>2 Theoretisch-konzeptioneller Bezugsrahmen der Lern- und Evaluationsmethoden</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Begriffsklärungen</b> .....	<b>14</b>
2.1.1 Emotionales Lernen.....	14
2.1.2 Evaluation.....	22
2.1.3 Nachhaltige Organisationsentwicklung.....	28
2.1.3.1 Erwachsenenbildung als Organisationsentwicklung.....	28
2.1.3.2 Historischer Exkurs.....	33
2.1.3.3 Nachhaltigkeit in der Organisationsentwicklung.....	35
<b>2.2 Beitrag der Neurobiologie und Emotionspsychologie zu emotionalem Lernen</b> .....	<b>38</b>
2.2.1 Emotionales Lernen durch das limbische System.....	38
2.2.2 Anforderungen an eine Neurodidaktik .....	41
<b>2.3 Systemisch-konstruktivistische Perspektive nachhaltiger Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen</b> .....	<b>43</b>
2.3.1 Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Perspektive von emotionalem Lernen.....	43
2.3.2 Transformation der Organisation durch emotionales Lernen.....	46
2.3.2.1 Emotionales Lernen als Transformation von Deutungs- und Emotionsmustern.....	46
2.3.2.2 Didaktische und methodische Entscheidungen für emotionales Lernen .....	53
2.3.2.3 Anforderungen an emotionales Lernen.....	56
2.3.2.4 Nachhaltige Organisationsentwicklungen durch Transformation.....	62

---

2.3.3	Methodologische Überlegungen zur Evaluation.....	64
2.3.3.1	Anforderungen an die Evaluation von emotionalem Lernen .....	64
2.3.3.2	Erhebungs- und Auswertungsinstrumente der Evaluation.....	67
2.3.4	Zusammenfassende Darstellung der kritischen Erfolgsfaktoren.....	84
<b>2.4</b>	<b>Konzept zur nachhaltigen Organisationsentwicklung durch Förderung und Evaluation des emotionalen Lernens.....</b>	<b>85</b>
2.4.1	Zielformulierungsphase.....	85
2.4.2	Analysephase.....	89
2.4.3	Orientierungsphase .....	91
2.4.4	Konzeptphase .....	94
2.4.5	Umsetzungsphase .....	96
2.4.6	Erfolgskontrolle.....	102
2.4.7	Zwischen-Abschluss.....	105
<b>3</b>	<b>Fallstudie: Die SKF-Initiative „Gemeinsam in die Zukunft“ .....</b>	<b>107</b>
<b>3.1</b>	<b>Vorstellung des kooperierenden Unternehmens AB SKF und ihres Tochterunternehmens SKF GmbH.....</b>	<b>106</b>
<b>3.2</b>	<b>Ausgangspunkt der Initiative und laufende Organisationsentwicklung .....</b>	<b>110</b>
3.2.1	Ausgangspunkt und Ziel der Initiative .....	110
3.2.2	Laufende Projekte und Organisationsentwicklung .....	113
3.2.3	Überblick über das Konzept der Initiative .....	114
<b>3.3</b>	<b>Analyse der Initiative „Gemeinsam in die Zukunft“.....</b>	<b>118</b>
3.3.1	Zielformulierungsphase.....	120
3.3.1.1	Auftragsgespräch und Konzeptentwicklung .....	120
3.3.1.2	Lernsettings in der Kick-Off-Veranstaltung .....	122
3.3.2	Analysephase.....	128
3.3.3	Orientierungsphase.....	130
3.3.3.1	Leitfadeninterviews.....	130
3.3.3.2	Protokollierte Gespräche.....	141
3.3.4	Konzeptphase .....	146
3.3.4.1	Seminar der oberen Führungskräfte .....	146
3.3.4.2	Prozessevaluation .....	150

---

3.3.5	Umsetzungsphase .....	158
3.3.5.1	Intranettagebuch und Story-Telling .....	158
3.3.5.2	Großgruppenveranstaltung World-Café.....	167
3.3.5.3	Gesprächsleitfaden zur Selbstreflexion.....	175
3.3.5.4	Dialog-Workshop .....	178
3.3.6	Erfolgskontrolle.....	184
3.3.6.1	Abgleich des aktuellen Stands mit dem Vorhaben .....	184
3.3.6.2	Prozessevaluation .....	186
3.3.6.3	Besprechung der Evaluationsergebnisse.....	193
3.3.7	Zwischen-Abschluss.....	197
<b>4</b>	<b>Diskussion und Würdigung der Fallstudie.....</b>	<b>198</b>
<b>4.1</b>	<b>Diskussion der Umsetzung der Erfolgsfaktoren .....</b>	<b>198</b>
4.1.1	Anforderungen an den Lernenden.....	198
4.1.2	Anforderungen an die Umgebung.....	204
4.1.3	Anforderungen an die Intervention .....	207
4.1.4	Anforderungen an die Evaluation .....	211
<b>4.2</b>	<b>Kritische Würdigung.....</b>	<b>215</b>
4.2.1	Würdigung des theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmens.....	215
4.2.2	Würdigung des Fallbeispiels .....	221
<b>5</b>	<b>Ausblick .....</b>	<b>225</b>
	<b>Nachwort.....</b>	<b>228</b>
<b>6</b>	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>229</b>
6.1	Quellenverzeichnis .....	229
6.2	Abkürzungsverzeichnis .....	248
6.3	Abbildungsverzeichnis.....	250
6.4	Tabellenverzeichnis .....	251

**Eidesstattliche Erklärung**

**Curriculum Vitae**

## Vorwort

Das Lied von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens

1

Der Mensch lebt durch den Kopf  
Der Kopf reicht ihm nicht aus  
Versuch es nur, von deinem Kopf  
Lebt höchstens eine Laus  
Denn für dieses Leben  
Ist der Mensch nicht schlau genug  
Niemand merkt er eben  
Alles Lug und Trug

2

Ja, mach nur einen Plan  
Sei nur ein großes Licht!  
Und mach dann noch 'nen zweiten Plan  
Gehen tun sie beide nicht.  
Denn für dieses Leben  
Ist der Mensch nicht schlecht genug,  
Doch sein höh'eres Streben  
Ist ein schöner Zug.

3

Ja, renn nur nach dem Glück  
Doch renne nicht zu sehr!  
Denn alle rennen nach dem Glück  
Das Glück rennt hinterher  
Denn für dieses Leben  
Ist der Mensch nicht anspruchslos genug  
Drum ist all sein Streben  
Nur ein Selbstbetrug.

(Brecht 1973, S. 77)

„Ja, mach nur einen Plan, Sei nur ein großes Licht, Und mach dann noch 'nen zweiten Plan, Gehn tun sie beide nicht.“ (Brecht 1973, S. 77). Warum scheitern unsere Pläne? Was fördert das Gelingen unserer Pläne? Eine Antwort ist ebenfalls bei Bertolt Brecht zu finden: „Der Mensch lebt durch den Kopf, Der Kopf reicht ihm nicht aus, Versuch es nur, von deinem Kopf, lebt höchstens eine Laus“ (ebd.).

Die Erfahrungen, die ich als Praktikant, Diplomand und Doktorand in der Personal- und Organisationsentwicklung internationaler Industriebetriebe gesammelt habe, bringen mich zu folgender Interpretation dieses Zitats von Brecht: Obwohl der Mensch bestrebt ist rational zu denken und zu handeln, wird der Verlauf seiner Projekte zu einem großen Teil durch andere Faktoren beeinflusst. Insbesondere bei Prozessen, die nicht nur das Ausweiten von Wissen, sondern die Veränderung des Verhaltens und der Einstellungen betreffen, wird deutlich, dass die Emotionen eine wichtige Rolle für den Erfolg des Projektes einnehmen. Emotionen sind bei diesen Prozessen von Beginn an beobachtbar: Neuem wird sich skeptisch genähert, der persönliche Einsatz hängt von den bisherigen Erfahrungen und künftigen Chancen ab, das Erreichen von Zwischenzielen ist von Freude begleitet, das Scheitern der Vorhaben führt zu Frustration.

Die aktuellen Diskussionen über Emotionen und ihre Rolle bei menschlichen Lernprozessen, die hauptsächlich durch die Erkenntnisse der Emotionspsychologie und Neurobiologie angeregt werden, bestärken mich darin, die Emotionen bei Veränderungsprozessen zu betrachten. Neue Forschungsergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die Emotionen sogar die wichtigste Rolle bei Lernprozessen einnehmen. Das bedeutet, dass sie ein noch verstecktes Potenzial bergen, das durch die richtigen Fördermaßnahmen zu höchst effizientem Lernen und somit größeren Veränderungserfolgen führt. Die Pädagogik reagiert bisher mit speziellen Konzepten für die Schule und ersten theoretischen Veröffentlichungen im Rahmen der Erwachsenenbildung. Arbeiten, die von der praktischen Umsetzung, ihren Erfolgen und Verbesserungsmöglichkeiten berichten, stehen noch aus. Daher ist die Verbindung von Theorie und Praxis, die Begleitung eines Projektes in der Praxis sowie deren Evaluation, Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Wenn ich die Ausgangsfrage aufgreife, „Was fördert das Gelingen unserer Pläne?“, gehe ich aufgrund der Bedeutung von Emotionen bei Veränderungsprozessen davon aus, dass nachhaltige Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen gefördert werden kann. Mit anderen Worten kann durch emotionales Lernen eine Organisation und deren Kultur nachhaltig verändert werden.

In der Praxis werden solche umfangreichen Organisationsentwicklungsprozesse über einen längeren Zeitraum hinweg initiiert. Um die Darstellung auf eine handhabbare Doktorarbeit zu beschränken, werden im Folgenden lediglich die wichtigsten Informationen, Analysen und Ergebnisse angeführt. Die Evaluationsinstrumente und Auswertungen sind in einem separaten Dokumentationsband für die Gutachter einzusehen. Dieser Band umfasst 148 Seiten. Die unternehmensbezogenen Quellen wie PowerPoint-Präsentationen und Intranetseiten sind über den Projektleiter oder die Doktorandin zu beziehen.

Das Fallbeispiel ergibt sich in Kooperation mit der SKF GmbH in Schweinfurt im Rahmen eines längerfristigen Organisationsentwicklungsvorhabens. Ich darf mich bei der Geschäftsführung der SKF GmbH für die Begleitung dieses Projektes bedanken, insbesondere bei Harald Speck und Wolfgang Sutterlüti.

Die Anregungen der theoretischen Reflexion stammen von Prof. Dr. Petsch. Vielen Dank für Ihre Zeit und Unterstützung! Ebenfalls bedanke ich mich für das Gutachten von Prof. Dr. Dörpinghaus sowie seine Bereitschaft mich im Rigorosum zu prüfen. Ein weiter Dank richtet sich an Prof. Dr. Grund und Prof. Dr. Stein, die mich ebenfalls im Rigorosum prüfen.

Im Besonderen danke ich Beatrix Lang für die umfassende Unterstützung und das „persönliche Coaching beim Mittagessen“. Ein herzliches Danke geht an meinen Vater, Reinhard Reichert, der mir unzählige Stunden der Diskussion und später der Korrektur geschenkt hat. Vielen Dank an meine Freundin Caroline Butschal, die meine Arbeit bereits von der Rohfassung an verfolgt und korrigiert hat. Auch bedanke ich mich bei Christiane Kämpgen, die sich durch meine Arbeit als erste und fachfremde Person gekämpft hat. Des Weiteren bedanke ich mich herzlich bei meinem Lebensgefährten, Oliver Föst, und meiner Schwester Nina Reichert, die meine Arbeit mit viel Geduld und Verständnis mitgetragen haben.

Silke Reichert

Würzburg im Dezember 2008

Alle personenbezogenen Bezeichnungen gelten auch in weiblicher Form.



# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung

Die Aspekte Nachhaltigkeit und Emotionen sind derzeit als Titel jeder Weiterbildungszeitschrift zu finden und stellen ein aktuelles Thema in der Personal- und Organisationsentwicklung dar. Die Globalisierung und der Wettbewerb erfordern eine permanente und schnelle Weiterentwicklung der Organisationen. Verantwortliche der Organisationsentwicklung träumen nicht nur vom Erfolg ihrer Veränderungsvorhaben, sondern sogar davon eine Kompetenz aufbauen zu können, die eine kontinuierliche nachhaltige Entwicklung der Organisation sicherstellt. Es ist bekannt, dass Evaluation solche Prozesse unterstützt und es haben sich diverse Erhebungs- und Steuerungsinstrumente in der Organisationsentwicklung etabliert. Neu ist - angetrieben durch Erkenntnisse der Hirnforschung - die Beachtung von Emotionen bei Veränderungsprozessen. Dabei werden diese zwar als Gefühle verstanden, doch im Besonderen in ihrer Entstehung und Auswirkung auf die Gegenwart und Zukunft hin untersucht sowie interpretiert. Genauer geht die Pädagogik davon aus, dass Emotionen erlernt werden und das Lernen beeinflussen. Personalentwickler erhoffen sich durch die Beachtung von Emotionen die Veränderungsprozesse besser voranzubringen und als Kontinuum etablieren zu können. Dabei sind das Potenzial, die Nutzung und die Wirkung von Emotionen sowie deren Förderung noch weitgehend unbekannt.

Nachhaltigkeit ist - über die Ökologie hinaus - zu einem Schlüsselbegriff einer neuen Epoche geworden: Gemäß den Vereinten Nationen leben wir von 2005 bis 2014 in der Dekade der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2005). Bildung wird darin als ein „unverzichtbares Element zur Verwirklichung einer nachhaltigen Entwicklung“ erklärt (ebd.). Auch die Europäische Union gibt der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einen wichtigen Stellenwert: „Bildung soll dazu beitragen, Chancengleichheit für jedermann zu gewährleisten“ (vgl. Europäische Union 2006). Strategien zur Umsetzung der nachhaltigen Ziele sind auch im nationalen Aktionsplan der Bundesrepublik Deutschland fixiert. In einem kontinuierlichen Monitoringprozess soll der Stand der Umsetzung überprüft und in Fortschrittsberichten festgehalten werden (vgl. BMBF 2002). Neben dieser politischen Aktualität wird Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung entweder im Sinne nachhaltiger Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen oder als ein Gesamtkonzept betrachtet, das die Anforderungen nach-

haltiger Entwicklung in die Bildung mit einbezieht (vgl. Kremer 2007, S. 3). Manfred Kremer, der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn (BIBB), weist darauf hin, dass es viele Ansätze gibt das Thema Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung umzusetzen. Dazu gehören spezielle Internetportale, Fachtagungen, Modellversuche, Forschungsprogramme und Arbeitsgruppen (vgl. ebd., S. 9; BIBB 2008).

In der Unternehmenspraxis begegnet man dem Thema Nachhaltigkeit innerhalb von zwei Themenkomplexen: Zum einen im Hinblick auf den Umweltgedanken und zum anderen im Hinblick auf die Bildung der Mitarbeiter in der Personal- und Organisationsentwicklung. Ihre Bedeutung und Diskussion erreichen alle Ebenen des Managements. Rupert Baumgartner, Hubert Biedermann und Daniela Ebner haben im März 2007 den zweiten „Sustainability Management for Industries-Congress“ zur Unternehmenspraxis und Nachhaltigkeit veranstaltet. Ihrer Meinung nach betrifft Nachhaltigkeit die normative, strategische und operative Ebene des Managements. Normativ in der Ausgestaltung der Vision und Leitbilder, strategisch durch die wesentlichen Rahmenvorgaben und operativ in der Durchführung ihrer Vorhaben (vgl. Baumgartner et al. 2007).

Für die Erwachsenenbildung stellt Nachhaltigkeit - verstanden als nachhaltiges Lernen und Lerntransfer - eine bedeutende Aufgabe dar. In der Diskussion über Forschungsbedarf und -perspektiven ist nachhaltiges Lernen im Jahr 2002 als eines von fünf Forschungsschwerpunkten für die Erwachsenenbildung ausgewiesen worden (vgl. Arnold et al. 2002). In dem Gutachten der Habilitation von Ingeborg Schübler bezeichnet die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) nachhaltiges Lernen als den „Kern der Herausforderungen, denen sich die moderne Erwachsenenbildung mit allen formalen und informellen Ausfächerungen stellen muss“ (DGfE; zitiert nach Arnold in Schübler 2007, S. XI). Das Besondere bei dem Aufgreifen dieses Themas in 2008 ist die Verbindung von emotionalem und kognitivem Lernen zur Steigerung der Nachhaltigkeit.

Dieser Trend ist ebenfalls in Zeitschriften und wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu verfolgen: Im Juni 2008 veröffentlicht die Zeitschrift „managerSeminare“ einen Artikel des Psychologen und Trainers Christoph Eichhorn mit dem Titel „Erfolgreich durch positive Emotionen - Gefühlsmanagement für den Job“ (Eichhorn 2008, S. 28). Bücher, wie beispielsweise „Führung, Emotionen und Persönlichkeit“ vom Psychologen Ulrich Stadelmaier, kommen 2008 auf den Markt (Stadelmaier 2008).

Gleichzeitig setzt sich auch die Wissenschaft verstärkt damit auseinander, was sich an der Zunahme von Veröffentlichungen durch Professoren und Doktoranden zeigt. Gerhard Schwarz, Dozent der Philosophie und Gruppendynamik an den Universitäten Wien und Klagenfurt, bringt 2007 ein Buch über „Führen mit Humor“ heraus (Schwarz 2007). Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin, geht davon aus, dass bei der Herausbildung der Kompetenzen für lebenslanges Lernen die Emotionen von besonderer Bedeutung sind (vgl. Gieseke 2008, S. 246; vgl. Gieseke 2007). Der promovierte Personalökonom Fabian Urban schreibt 2007 über „Emotionen und Führung“ (Urban 2007). Rolf Arnold, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Kaiserslautern, veröffentlicht im Jahr 2008 Bücher mit den Titeln „Emotionen und Lernen“ und „Führen mit Gefühl“ (Arnold 2008a; Arnold 2008b). Christine Greder-Specht promoviert derzeit bei Gabi Reinmann an der Universität Augsburg zum Thema „Emotionen in der Weiterbildung“ (Greder-Specht 2008).

Zusätzlichen Rückenwind erhält dieser Themenkomplex durch die Emotionspsychologie und Neurobiologie bzw. Hirnforschung. Die Emotionspsychologie beschäftigt sich bereits seit 150 Jahren mit der Definition und Klassifikation von Emotionen und in Bezug auf das Thema Lernen mit der Ontogenese von Emotionen, d.h. mit dem Erwerb und dem Verändern von Emotionen. Die Hirnforschung untersucht ausgehend von den molekularen und zellbiologischen Grundlagen körperlicher Prozesse und Strukturen die Leistung des Gehirns. Ihr Bekanntheitsgrad nimmt mit der Verbesserung ihrer Methoden im 20. Jhd. zu. Aktuelle Erkenntnisse belegen, dass Emotionen sogar die wesentliche Rolle bei der Aufnahme, Speicherung und Wiedergabe von Informationen spielen. Sie weisen das limbische System mit der hippocampalen Formation als die Region im Gehirn aus, die bei Emotionen aktiv und für die Langzeitpotenzierung verantwortlich ist (vgl. Brand & Markowisch 2006, S. 37). Gerhard Roth bringt diese Erkenntnisse auf den Punkt: „ohne emotionale Komponenten läuft beim Lernen überhaupt nichts“ (Roth 2003b, S. 17).

Ausschlaggebend für die aktuelle Bedeutung und das Interesse an Emotionen ist die Erkenntnis, dass Emotionen „ein“, oder vielleicht sogar „das“ bedeutendste Hilfsmittel für Lernen und Veränderungen sind und folglich für nachhaltiges Lernen ein bisher noch nicht ausgeschöpftes Potenzial darstellen. Antonio Damasio unterstreicht diese These mit folgender Äußerung: „Emotionen sind kein Luxus, sondern ein komplexes Hilfsmittel im Daseinskampf“ (Damasio 2003, S. 200).

Für eine Verbesserung der Bildungsarbeit erweist es sich als sinnvoll, die aktuellen Erkenntnisse unterschiedlicher Disziplinen über Emotionen zusammenzuführen: Der Konstruktivismus bietet ein subjektorientiertes Paradigma. Die Systemtheorie bindet das Subjekt in die Organisation ein und erweitert das Methodenrepertoire für die Evaluation. Die Hirnforschung vermag die Lernprozesse detailliert zu beschreiben und erweitert die pädagogischen Erkenntnisse über das Lernen. Das Interesse der Neurobiologen am Thema Lernen steigt zunehmend. Beispielsweise betrachtet der Neurobiologe Manfred Spitzer Lernen inzwischen sogar als „den“ Gegenstand seiner Forschungen (vgl. Spitzer 2005, S. 1). Die steigende Zusammenarbeit von Neurobiologie, Psychologie, Philosophie und Pädagogik wird als inter- und transdisziplinäres Arbeiten bezeichnet. Sie zeigt sich u.a. in der finanziellen Förderung von Bund und Ländern. So stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2004 bis 2009 34 Millionen Euro zur Verfügung, um das „Bernstein-Zentrum für Computational Neuroscience“ auf- und auszubauen. Ziel dieser Initiative ist es, die Kompetenzen der nationalen Hirnforschung in einem interdisziplinären Netzwerk zu bündeln (vgl. BMBF 2008).

Auf den ersten Blick wird das Thema Emotionen und ihre Bedeutung für das Lernen in vielen Veröffentlichungen relativ einfach dargestellt. Dabei wird davon ausgegangen, dass positive Gefühle willentlich erzeugt werden und den beruflichen Erfolg fördern. Auch die wohl bekannteste Veröffentlichung über „Emotionale Intelligenz“ von Daniel Goleman stellt einen direkten Zusammenhang zwischen Emotionen und beruflichem Erfolg dar. Es drängt sich die Frage auf, warum Emotionen bisher so wenig für das Lernen genutzt werden? Die Gründe liegen zum einen darin, dass die Auswirkungen des Einsatzes von Emotionen beim Lernen kaum erforscht sind und der direkte Zusammenhang zwischen Emotionen und beruflichem Erfolg, wie er von Goleman angenommen wird, nicht bewiesen ist. Zum anderen gibt es viele Unklarheiten, was genau mit dem Begriff Emotionen gemeint ist und wie diese für das Lernen genutzt werden können.

Einen Beitrag dazu kann die Pädagogik - bzw. im Hinblick auf Lernen von Erwachsenen in Unternehmen - die Erwachsenenbildung leisten. In der beruflichen Praxis kommen pädagogische Konzepte in der Personal- und Organisationsentwicklung zum Tragen. Noch stellen emotionales Lernen und nachhaltige Organisationsentwicklung keine klar definierten pädagogischen Kategorien dar. Häufig finden sich die Begriffe Lerntransfer, Emotionslernen und lernende Organisation. Seit geraumer Zeit sind Bemühungen von Vertretern des Konstruktivismus festzustellen, nachhaltiges Lernen zu definieren und zu

fördern. Mit dem Thema der Veränderung von Organisationen lehnen sich pädagogische Arbeiten an die Systemtheorie an (vgl. Nuissl et al. 2004). Aus Sicht von Ekkehard Nuissl von Rein, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, harmonisiert der Konstruktivismus mit dem aktuellen Trend des interdisziplinären Arbeitens, da er die Erkenntnisse der Neurobiologie über das subjektive Gefühl der Sinnhaftigkeit mit der Förderung von Lernprozessen verbindet (vgl. Nuissl 2006a, S. 4).

Konstruktivistische Vertreter wie Horst Siebert betrachten Emotionen als „Filter bei der Aneignung von Wissen“ und als „Motor zur Umsetzung von Erkenntnissen und Handlungen“ (Siebert 2004a, S. 74). Rolf Arnold beschreibt in seinen Publikationen emotionales Lernen als Lernen, das aus der Tiefenstruktur eines lernenden Systems heraus entsteht. So verstanden lernt der Mensch nicht indem er auf externe Gründe reagiert, sondern indem er die verinnerlichten Deutungs- und Emotionsmuster, die in der jeweiligen Situation aktiviert werden, neu zusammensetzt (vgl. Arnold 2005, S. 4). Eine Begleitung dieser Lernprozesse kann nur gelingen, wenn die subjektive Dynamik erkannt wird, die von dem Denken, Fühlen und Handeln des Lernenden sowie der Organisation gespeist wird (vgl. Arnold 2005, S. V). Lernen findet immer in einem Umfeld und mit anderen Menschen statt. So ist Lernen nach Wiltrud Gieseke in Organisationen ein „Ausdruck von lebendiger Beziehungsfähigkeit (...), die die Individuen zum Austausch im Dialog herausfordern“ (Gieseke 2007, S. 15). Emotionen bilden dabei „die Brücke zum anderen Menschen, um Kommunikation gelingen zu lassen“ und sind verantwortlich für die Aneignung und Vermittlung von Lerninhalten (ebd.).

Obwohl bereits Veröffentlichungen über die Bedeutung von Emotionen für Lernen und Veränderungsprozesse vorliegen, gibt es bisher keine Studien, die nachhaltige Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen konkretisieren und evaluieren. Andreas Krapp geht sogar davon aus, dass die Frage der Evaluation nachhaltiger Veränderung bisher noch nie gestellt wurde (vgl. Krapp 2005, S. 608). Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, diese Leerstelle zu füllen und will die Chancen und Grenzen von nachhaltiger Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen untersuchen und diskutieren. Dabei geht sie davon aus, dass diese Thematik die Verbindung einer theoretischen und praktischen Reflexion bedarf. In Anlehnung an Harald Geißler soll die Untersuchung in Form einer „gemeinsamen Erkenntnissuche“ von Theoretikern und Praktikern erfolgen (vgl. Geißler 2000, S. 47). Für die Anwendung empirischer Methoden bedeutet dies, dass v.a. ihre Praxisorientierung im Vordergrund steht. Dank der 20monatigen Begleitung einer Organisationsentwicklungsmaßnahme in einem großen

Industrieunternehmen ist es möglich, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Die Organisationsentwicklungsmaßnahme wird als Initiative mit dem Titel „Gemeinsam in die Zukunft“ bezeichnet. Inhaltlich behandelt sie die Optimierung der Führungs- und Kommunikationskultur der SKF GmbH (SKF). Damit diese Organisationsentwicklung nachhaltig ist, wird emotionales Lernen als die Transformation der Muster der Mitarbeiter verstanden. Dabei soll insbesondere die Fähigkeit zu individueller Reflexion und gemeinsamer Metakommunikation der Mitarbeiter gesteigert werden.

## **1.2 Ziel der Arbeit**

Die Hauptzielsetzung der vorliegenden Arbeit besteht darin, durch den wissenschaftlich-theoretisch fundierten Einsatz von Emotionen bei Lernprozessen das Unternehmen bei der Bewältigung seiner Entwicklungsprozesse zu unterstützen.

Das theoretische Ziel dieser Arbeit ist die Ermöglichung emotionalen Lernens durch die Identifikation kritischer Erfolgsfaktoren sowie der sachgerechten Evaluation. Zu diesem Zweck wird zunächst der theoretische Rahmen beschrieben, aus dem ein Modell entwickelt wird, das die wesentlichen Erfolgsfaktoren bei der Anwendung von emotionalem Lernen bei Organisationsentwicklungsmaßnahmen beschreibt. Dabei soll die Arbeit nicht nur einen Beitrag bei der Erforschung und Nutzbarmachung von emotionalem Lernen leisten. Vielmehr sollen Erfolgsfaktoren aufgestellt, ein Konzept erarbeitet und dessen Umsetzung in die betriebliche Praxis wissenschaftlich begleitet werden. Ferner soll das Ansehen von Emotionen im Berufsfeld gestärkt werden und der Angst bei Untersuchungen vor den sogenannten „weichen Faktoren“ entgegengewirkt werden. Es soll gezeigt werden, dass emotionales Lernen Potenzial für Veränderungen birgt und dazu beiträgt, handfeste Ziele zu erreichen.

Das praktische Ziel der Arbeit ist es, die nachhaltige Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen an dem Fallbeispiel „Gemeinsam in die Zukunft“ der SKF zu initiieren und zu evaluieren. Dafür soll nach dem theoretischen Teil der Arbeit untersucht werden, ob bzw. wie sich dieses Modell bei der praktischen Anwendung bewährt. Die Erkenntnisse, die durch die 20monatige Begleitung der betrieblichen Maßnahme bei der SKF gewonnen werden, sollen dem Unternehmen für weitere Entwicklungen eine Hilfestellung sein. Damit verbunden verfolgt die Arbeit das Ziel, die Beteiligten für das Potenzial von emotionalem Lernen für ihre Organisation zu sensibilisieren.

Da bei SKF mit der beschriebenen Maßnahme bereits Erfahrungen im Bereich des emotionalen Lernens gemacht worden sind, könnte der Prozess weiter verbessert und eventuell auch für andere Unternehmensbereiche adaptiert werden. Die Arbeit will, um dieses übergeordnete Ziel zu erfüllen, keine weitere Abhandlung für den sogenannten wissenschaftlichen „Elfenbeinturm“ produzieren, sondern vielmehr einen wertvollen Diskussionsbeitrag zu einem konkreten Fall liefern. Verbunden damit ist das Ziel, mit den definierten Erfolgsfaktoren eine Orientierungshilfe für alle Arten von Veränderungen zur Verfügung zu stellen. Letztlich regt diese Arbeit den Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie an, um die Attraktivität und Weiterentwicklung solcher Forschungsvorhaben zu steigern.

### **1.3 Gang der Untersuchung**

Aufbauend auf den Zielen erfolgt die Erstellung der Arbeit deduktiv, d.h. die Erörterung verläuft vom Allgemeinen zum Besonderen. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass sie sich in einen Theorie- und einen Praxisteil gliedert, wobei die theoretischen Grundlagen dem Fallbeispiel vorangehen. Dieses Vorgehen zeigt eine Breite von theoretischen Möglichkeiten auf, aus denen zum einen das für den jeweiligen Fall Passende ausgewählt werden muss und zum anderen diese Auswahl in ihrer Umsetzung weiterentwickelt wird. In der anschließenden Diskussion kann die Umsetzung an ihren theoretischen und praktischen Möglichkeiten reflektiert werden.

Nach der Einleitung folgt der theoretisch-konzeptionelle Bezugsrahmen, der sich in vier Abschnitte gliedert. Zunächst werden die Kernbegriffe „emotionales Lernen“, „Evaluation“ sowie „Nachhaltige Organisationsentwicklung“ definiert. Diese Erläuterungen zeigen die Verbindung von Emotionen und Lernen sowie dessen Bedeutung für Veränderungsprozesse. Insgesamt soll dieser Abschnitt das Problembewusstsein für die zugrunde liegende Aufgabenstellung schärfen. Hervorzuheben ist dabei die Rolle der Evaluation. Als einen wesentlichen Teil von nachhaltiger Organisationsentwicklung zeichnet sie eine doppelte Funktion aus: Zum einen ist Evaluation ein wesentliches Element jeder nachhaltigen Organisationsentwicklung und zum anderen trägt Evaluation dazu bei, den Forschungsgegenstand zu explorieren. Die Begriffsklärung von „nachhaltiger Organisationsentwicklung“ erfolgt in drei Unterabschnitten. Zunächst wird die Organisationsentwicklung als ein Teilbereich der Erwachsenenbildung vorgestellt. Darauf folgt ein historischer Exkurs, der die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema aus Sicht der Erwachsenenbildung beleuchtet. Dabei wird deutlich, dass

die Theorie und Praxis von Organisationsentwicklung bisher kaum zusammenarbeitet und demnach wenige empirische Untersuchungen vorliegen. Die notwendige Schließung dieser Lücke spricht für die Relevanz dieser Arbeit. Die Begriffsklärung endet mit der Darstellung und Verknüpfung von Nachhaltigkeit und Organisationsentwicklung. Da Nachhaltigkeit den Entwicklungsprozess und Zielzustand von Organisationsentwicklung zu beschreiben vermag, stellt die Verbindung beider Begriffe die aktuelle und künftige Aufgabe von Organisationsentwicklung dar.

Da die Thematisierung von Emotionen einen Aufschwung durch die Neurobiologie und Emotionspsychologie erfahren hat, wird ihren Erkenntnissen im zweiten Abschnitt Rechnung getragen. Die Präsenz des Themas ist begründet durch ihren Erkenntnisgewinn über das limbische System. Daran anschließend werden die Anforderungen an eine Neurodidaktik zusammenfassend dargestellt.

Den umfangreichsten Abschnitt des theoretischen Rahmens stellt die Kerntheorie der Arbeit, die systemisch-konstruktivistische Perspektive über emotionales Lernen, dar. Dieses Kapitel beginnt mit der Vorstellung der Grundlagen der Paradigmen emotionalen Lernens. Dem folgt die Interpretation nachhaltiger Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen als sogenannte „Transformation“. Ausgehend von der Interpretation des emotionalen Lernens als Transformation von Deutungs- und Emotionsmustern wird auch die nachhaltige Organisationsentwicklung als Transformation der Muster der Organisation verstanden. Eine Zusammenstellung der Anforderungen für Lernmethoden beschließt diesen Abschnitt. Im folgenden Unterkapitel, werden im Rahmen der methodischen Überlegungen die Anforderungen der Evaluation bezüglich des Forschungsgegenstands zusammengestellt. Die Anforderungen der Lernmethoden und Evaluation an alle Beteiligten werden abschließend in einer Tabelle zusammengefasst.

Da Ermöglichungsdidaktik als tragfähiges Konzept nachhaltiger Organisationsentwicklung ausgewiesen ist, wird im vierten Abschnitt ein Konzept zur Förderung der Transformation erarbeitet. Dies zeigt ausgewählte Methoden für nachhaltige Organisationsentwicklung, die emotionales Lernen fördern und evaluieren. Die Darstellung erfolgt systematisch anhand der sieben Phasen der Organisationsentwicklung.

Der Praxisteil exploriert die Fallstudie „Gemeinsam in die Zukunft“ im kooperierenden Unternehmen SKF. Um einen Eindruck über die Organisation und ihre Kultur zu bekommen, wird das kooperierende Unternehmen kurz vorgestellt sowie die Ausgangspunkte, Ziele und Einbettung in die Organisationsentwicklung thematisiert. Abschließ-



end wird das Konzept der Organisationsentwicklung, das von den externen Prozessberatern entwickelt worden ist, vorgestellt. In Anlehnung an die Entwicklungsphasen nachhaltiger Organisationsentwicklung, wird die Umsetzung analysiert und - soweit möglich - in chronologischer Reihenfolge dargestellt. Die Zielformulierungsphase zeigt das Auftragsgespräch und diverse Lernsettings der Kick-Off-Veranstaltung. Die Analysephase stellt die Ergebnisse von zwei Vorstudien vor. Die Orientierungsphase zeigt Leitfadeninterviews und protokollierte Gespräche. Da diese Erhebung mit derselben Mitarbeitergruppe im Abstand von einem Jahr durchgeführt worden ist, ermöglicht sie einen Zeitvergleich sowie das Nachzeichnen der Entwicklung. In der Konzeptphase wird ein Seminar mit den oberen Führungskräften und der Prozessberaterin beschrieben. In dieser Veranstaltung wird erstmals die Prozessevaluation vorgestellt. Die Analyse dieser Phase wird durch ein Interview mit der Prozessberaterin gestützt. In der Umsetzungsphase werden Intranettagebuch und Story-Telling, die Großgruppenveranstaltung World-Café, der Gesprächsleitfaden sowie die Dialog-Workshops vorgestellt und mit unterschiedlichen Methoden evaluiert. Die Erfolgskontrolle gibt im ersten Unterkapitel eine Übersicht über die Vorhaben und den aktuellen Stand der Initiative. Dem folgt der Vergleich aller durchgeführten Prozessevaluationen, die einen Längs- und Querschnitt ermöglichen. Im Längsschnitt werden die Bewertungen der oberen Führungskräfte zu unterschiedlichen Zeiten verglichen. Im Querschnitt wird die Bewertung der Prozessevaluation von unterschiedlichen Mitarbeitergruppen zum selben Zeitpunkt untersucht. Abschließend werden wesentliche Muster, die in allen Phasen identifiziert worden sind, herausgearbeitet und verglichen. Diese Zusammenfassung gibt einen Eindruck über die angetroffene Unternehmenskultur. Für die letzte Phase, dem Zwischen-Abschluss, hat bis zu dem Zeitpunkt der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit, keine Aktivität stattgefunden. Daher verbleibt diese Phase ohne Darstellung.

Die Analyse des Fallbeispiels stellt für den Forscher eine Momentaufnahme dar. Es gilt dabei der Grundsatz des „blinden Flecks“: „Ein System kann nur sehen, was es sehen kann. Es kann nicht sehen, was es nicht sehen kann. Es kann auch nicht sehen, dass es nicht sehen kann, was es nicht sehen kann.“ (Luhmann 1996, S. 291). Die hier vorgestellten Ergebnisse, die aus der Begleitung des Praxisbeispiels resultieren, zeigen nur eine mögliche Art und Weise der Begleitung, Beobachtung und Interpretation und werden dadurch immer verbesserungsfähig sein.

Die Diskussion und Würdigung der Fallstudie fasst die Erkenntnisse der Arbeit zusammen. Dazu wird die Praxis anhand der theoretisch entwickelten Erfolgsfaktoren re-

---

flektiert. Die Darstellung gliedert sich hinsichtlich der entwickelten Erfolgskriterien in die Anforderungen an den Lernenden, die Umwelt, die Intervention und die Evaluation. Dabei werden die Chancen und Grenzen von Theorie und Praxis gleichermaßen diskutiert. Bei der Vorstellung dieser Ergebnisse in dem kooperierenden Unternehmen hat sich gezeigt, dass diese Diskussion einen Überblick über die Entwicklung insgesamt, jedoch nicht über die einzelner Unternehmensbereiche geben kann. Bei umfassenden Veränderungsprozessen in großen Organisationen, wie im vorliegenden Fallbeispiel, entstehen unterschiedliche Dynamiken und verschiedene Interpretationen über die Entwicklung der Organisation. Das Resümee zeigt pointiert die Ergebnisse der Diskussion aus Sicht der Doktorandin. „Je reicher das Kunstwerk ist, desto größer die Zahl der Interpretationen. Es gibt nicht eine Antwort, sondern viele. Mir tut das Buch leid, über das sich alle einig sind.“ (Wilde; zitiert nach Tomaschek 2007, o. S.). Dementsprechend hofft die Autorin, dass die Leser an manchen Stellen anderer Meinung sind und auch nach der Fertigstellung dieser Arbeit weitere Diskussionen stattfinden.

Im letzten Kapitel der Arbeit wird ein Ausblick gegeben. Anknüpfend an die Einleitung zeigt dieses Kapitel auf, welche künftigen Anforderungen eine professionelle Prozessbegleitung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen erfüllen sollte.

## **2 Theoretisch-konzeptioneller Bezugsrahmen der Lehr- und Evaluationsmethoden**

### **2.1 Begriffsklärungen**

#### **2.1.1 Emotionales Lernen**

Der Begriff der „Emotion“ lässt sich auf den lateinischen Wortstamm „ex“, was „heraus“ und „motio“, was „Bewegung und Erregung“ bedeutet, zurückführen. Emotion bedeutet insoweit Bewegt- und Ergriffensein.

Es gibt eine Vielzahl von Emotionen wie Freude, Lust, Euphorie, Furcht, Depression und Angst. „Emotionales Lernen“ ist kein Begriff, der sich in der Pädagogik einfach recherchieren lässt. Die Thematisierung von Emotionen tritt erstmals in der pädagogischen Reformbewegung Ende des 19. Jhdts. auf. Diese Bewegung stellt die Grundlagen für Erlebnispädagogik und Kunsterziehung dar. Erneut aufgegriffen werden Emotionen in der Pädagogik des Nationalsozialismus sowie in der Erziehung nach dem zweiten Weltkrieg bis in die Mitte der 1970er Jahre (vgl. Arnold & Holzapfel 2008, S. 2).

Was Emotionen sind, sein können und welche Bedeutung sie für das Lernen einnehmen, ist bisher nicht eindeutig beantwortet. Wiltrud Gieseke geht davon aus, dass alle Emotionen, außer Ekel und Widerwille, mit Lernprozessen in Verbindung stehen (vgl. Gieseke 2007, S. 55). Im Unterschied zur Pädagogik haben sich verschiedene andere Disziplinen wie die Psychologie, Neurobiologie, Soziologie, Verhaltensforschung, Philosophie mit Emotionen auseinander gesetzt. Ihre Theorien werden zunehmend zahlreicher und unübersichtlicher<sup>1</sup>. Die folgende Darstellung ist eine Auswahl von Begriffsfassungen, um sich den Grundlagen und der Bedeutung von Emotionen, die für die vorliegende Arbeit wichtig sind, anzunähern.

Die Theorien bestimmen überwiegend fünf Elemente, die unterschiedlich interpretiert werden:

1. Bestimmung des Wesens von Emotionen und Ordnen der Emotionen nach Typ oder Dimension.
2. Physiologische Grundlagen von Emotionen.

---

<sup>1</sup> Wie zahlreich die Auslegungen sind, zeigen die Darstellungen in diversen Lexikas sowie im Internet.

3. Klärung der Interaktion von Kognition und Emotion bei Gefühlsprozessen, Zusammenspiel von Bewertung und Erregung.
4. Verhältnis von Emotion und Handlung.
5. Entstehung und Ausdruck von Emotionen (vgl. Städtler 2003, S. 240).

Die Psychologie betrachtet die Emotion neben Kognition und Volition als fundamentale Funktion der Psyche. Emotionen nehmen die Gegenposition zur Vernunft ein und stellen den irrationalen und wilden Teil der Psyche dar (vgl. Mc Lean 1973; zitiert nach Städtler 2003, S. 227). Das Potenzial von Emotionen für Lernprozesse begründet die Psychologie dadurch, dass der Mensch durch das Empfinden von Lust und Unlust bei einer Handlung eine direkte Rückmeldung erhält. Das bedeutet, die Handlung erhält unverzüglich eine Rückmeldung, ohne auf eine objektive Konsequenz zu warten (vgl. Hernegger 1982; zitiert ebd. S. 228). Die meisten psychologischen Untersuchungen betreffen die Auswirkungen negativer Emotionen, wie beispielsweise die Angst in Bezug auf die Lernleistung. Untersuchungsergebnisse über positive Emotionen, wie Freude, finden sich kaum (vgl. Carlson 1966; zitiert ebd.).

Beim Benennen und Ordnen der Vielzahl der Emotionen gibt es unterschiedliche Sichtweisen. So ordnen Phillip Mayring und Dieter Ulich im Rahmen der pädagogischen Psychologie 24 Gefühle den folgenden 4 Gruppen zu: 1. Zuneigung, 2. Abneigung, 3. Wohlbefinden und 4. Unbehagen (vgl. Mayring & Ulich 2003, S. 144ff.). Carroll Izard operiert mit einer Klassifizierung in Typen und Dimensionen und unterscheidet dadurch zehn fundamentale Emotionen, sogenannte „primäre Emotionen“, aus denen sich alle weiteren ableiten lassen (vgl. Städtler 2003, S. 228, 240; vgl. Gieseke 2007, S. 49). Moderne Ansätze ordnen die Emotionen nach ihrer Dimension, so auch Robert Plutchik in seinem Emotionskreis (vgl. Städtler 2003, S. 869).

Integrative Ansätze der Neuropsychologie arbeiten zunehmend mit der Neurobiologie zusammen (vgl. Städtler 2003, S. 726). Die Neurobiologie beschäftigt sich mit molekularen und zellbiologischen Grundlagen, die die Basis für die Hirnforschung darstellen. Ihre Vertreter gehen heute davon aus, dass kognitive und emotionale Prozesse ineinander greifen. Erste Erkenntnisse gehen auf die Arbeit mit neuropathologischen Fällen zurück, wie z.B. die Epilepsiepatienten von Brenda Milner (vgl. Kandel 1996, S. 669f.; Spitzer 2005, S. 8). Heute belegen sie mit Hilfe von bildgebenden Verfahren, wie der Magnetresonanztomographie und „intelligenten Kontrastagenten“, die aktive Hirnzellen

sichtbar machen, dass beim Lernvorgang der hippocampalen Formation eine besondere Bedeutung zukommt<sup>2</sup>. Das limbische System stellt die Funktions- und Schalteinheit dar, welche der Verarbeitung von Emotionen, wie auch der Entstehung von Triebverhalten dient und sogenannte „gehirneigene Opiate“ wie Endorphine und Morphine ausschüttet (vgl. Roth 2004, S. 498f.). Seit dem Jahr 1985 wächst der Bekanntheitsgrad des limbischen Systems. Zu den bekanntesten Forschungen in diesem Bereich zählen die Arbeiten von Joseph Le Doux und Antonio Damasio mit Kollegen (vgl. Roth 2003b, S. 290). Nach Damasio entstammen Emotionen aus evolutionär frühen Phasen und „bestehen aus einfachen Reaktionen, die auf simple Art und Weise für das Überleben eines Organismus sorgen und sich daher in der Evolution leicht durchsetzen konnten“ (Damasio 2007a, S. 40). Neben der Prozessbeschreibung arbeitet Damasio heraus, dass Emotionen in Verbindung mit Bewertungsprozessen und körperlichen Zuständen verlaufen. Dieser Bewertungsprozess kann einfach oder komplex sein und dispositionelle Reaktionen hervorrufen. Das Wesen des Gefühls liegt in zahlreichen Veränderungen von Körperzuständen, die in unzähligen Organen durch Nervenbedingungen hervorgerufen werden (vgl. Damasio 2007a, S. 67ff, Damasio 2007b, S. 126ff.). Weitere Erkenntnisse der Neurobiologie über Emotionen belegen, dass beide Gehirnhälften für Emotionen zuständig sind, dass Thalamus und Mandelkern beim Lernen aktiv sind und im emotionalen Geschehen ein feines Zusammenspiel von Neuronen und Hormonen stattfindet (vgl. Damasio 2007a; vgl. Spitzer 2002).

Mit der Verbindung von Kognition und Emotion sowie dem Bewertungsprozess beschäftigen sich u.a. die Psychologen Stanley Schachter und Jerome Singer. Ihre Untersuchungen bringen sie zu der Annahme, dass die Kognition der Emotion eine Richtung gibt. Margarete Arnold beschreibt den Prozess, in dem ein Objekt als gut oder schlecht bewertet wird, als „intuitive appraisal“. Sie gehen davon aus, dass die in der Emotion enthaltene Bewertung direkt und unverzüglich erfolgt. Richard Lazarus differenziert diesen Prozess in eine primäre und sekundäre Bewertung und beschreibt ihn als eine kognitive Bewertung aufgrund von Stresseemotionen (vgl. Lazarus & Launier 1981; zitiert nach Städtler 2003, S. 57).

---

<sup>2</sup> Siehe dazu die Arbeiten des Brain Mind Instituts in Lausanne (vgl. Blue Brain 2007).

Reinhard Pekrun hebt die Subjektivität solcher Bewertungen hervor. Emotionen sind für ihn ein subjektives Erleben und eine spezielle Klasse des Erlebensprozesses. Dabei kann die Emotion drei verschiedene Komponenten einnehmen:

1. Affektive Komponente: Ein für die jeweilige Emotion spezifischer, nicht-repräsentatorischer Erlebnisanteil.
2. Kognitive Komponente: Eine für die jeweilige Emotion spezifische Kognition.
3. Körperperzeptive Komponente: Eine Wahrnehmung physiologischer und expressiver Abläufe (vgl. Pekrun 1988, S. 99).

Dieselben Komponenten sind bei Schmidt-Atzert anzutreffen. Ergänzend unterscheidet er zwischen einer leib-seelischen Seite und einem konkreten Erlebenszustand, der sehr subjektiv erlebt und auch beschrieben werden kann (vgl. Schmidt-Atzert 1996, S. 18).

Andere Vertreter gehen davon aus, dass neben dem subjektiven Erleben ebenfalls die Umgebung Einfluss auf die Erlebnisqualität ausübt. Dieter Ulich bezeichnet dies als die Erlebnisqualität in Schlüsselerfahrungen. Folgende Faktoren beeinflussen die Erlebnisqualität des Subjekts:

1. Die leib-seelische Zuständigkeit einer Person steht bei dem Erleben eines Gefühls im Mittelpunkt des Bewusstseins.
2. Selbstbetroffenheit stellt die Grundlage dieses Zustandbewusstseins dar.
3. Emotionen erscheinen wie von selbst, spontan und ohne Anstrengung.
4. Im Erleben von Gefühlen fühlt sich der Mensch passiv.
5. Eine Gefühlsregung geht mit innerer Erregung einher.
6. Nach Izard erscheinen Gefühle spontan, ohne eine vorgeprägte Wiederholung.
7. Emotionen geben dem Bewusstsein Kontinuität.
8. Nach Mandl besteht die Funktion von Emotionen darin, dass sie erlebt werden.
9. Emotionen werden zu einem großen Teil nicht verbal ausgedrückt.
10. Emotionen entwickeln sich in zwischenmenschlichen Beziehungen (vgl. Ulich 1989, S. 34-40).

Entwicklungspsychologische und soziologische Ansätze, wie der soziale Konstruktivismus, betrachten Emotionen als psychologische Prozesse, die von sozial orientierten kognitiven Konstruktionsprozessen überlagert werden. Letztendlich resultieren die Emotionen aus komplexen sozialen Lern- und Interaktionsprozessen, in denen kulturelle Skripts und emotionale Schemata aufgebaut und modifiziert werden (vgl. Brandstädter 1985; zitiert nach Städtler 2003, S. 228f.). So verstanden sind Emotionen das Produkt

kultureller Prozesse, die alleine aus einer sozialen Sichtweise heraus vollständig verstehbar sind (vgl. Averill & Nunley 1992; zitiert nach Städtler 2003, S. 229).

Aus der Psychoanalyse wird die Idee unbewusster Emotionen bezogen. Sie hat eine Unterscheidung von „einfachen“ und „eigentlichen Gefühlen“ getroffen, wobei die einfachen Gefühle die Vorläufer der eigentlichen Gefühle sind. Erst die eigentlichen Gefühle können bewusst wahrgenommen werden (vgl. Städtler 2003, S. 229). Neben bewussten Emotionen können nicht-bewusste, unbewusste und unterbewusste Emotionen unterschieden sowie ihre Existenz diskutiert werden. Diese Diskussion kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden, doch soll anhand von zwei unterschiedlichen Forschern festgehalten werden, dass ihre Existenz eine Rolle für das Subjekt und seine Lernprozesse spielt. Der Psychiater Luc Ciompi entwickelt aus seiner Arbeit über die Wechselwirkungen zwischen Denken und Fühlen seine Theorie der Affektlogik. Er geht davon aus, dass der Prozess, eine Emotion ins Bewusstsein zu holen, überwiegend nicht-bewusst verläuft, da das Abspeichern und Abrufen von emotionsbehafteten Gedächtnisinhalten nicht bewusst, sondern affektgeleitet erfolgt. Auch kann der Mensch den stimmungsbedingten Aufmerksamkeitsfokus nicht regulieren (vgl. Ciompi 1997, S. 124). Aktuellere Untersuchungen des Neurobiologen Gerhard Roth gehen ebenfalls davon aus, dass es bewusste und unbewusste Prozesse gibt. Er betrachtet den Übergang von einem in den anderen Zustand als gleitend und nicht bewusst nachvollziehbar (vgl. Roth 2003a, S. 196-240). Vor diesem Hintergrund muss in Betracht gezogen werden, dass unbewusste Emotionen die bewussten begleiten und deren Eindringen ins Bewusstsein ein nicht- bewusster und fließender Übergang ist. An dieser Stelle weitet sich das Verständnis von Emotionen aus, „Träger, Botschafter und Inhalt“ zugleich zu sein (Gieseke 2007, S. 53).

Insbesondere die Bedeutung unbewusster Emotionen wird von Nancy Chodorow bearbeitet. Sie geht davon aus, dass sich Muster aus der Kindheit im Leben der Erwachsenen wieder finden und sogar manche Muster erst dann ihre volle Wirkung entfalten. Muster stehen immer in einer Beziehung zum Gegenüber und der jeweiligen Situation (vgl. Chodorow 2001). Entwicklung und Veränderung folgen dieser Prägung. Gieseke spricht in diesem Zusammenhang davon, dass das Schaffen des Selbst und dessen Veränderung „eine von Emotionen getragene beziehungsabhängige Entwicklung“ ist (Gieseke 2007, S. 53). Die gespeicherten Handlungsmuster sind immer mit emotionalem Wissen aufgefüllt. Die Emotionen wirken in Handlungsmustern und nehmen so Einfluss auf Lernprozesse (vgl. ebd., S. 55). Auch der pädagogische Konstruktivismus

versteht Emotionen als Konstrukte, von der Vergangenheit und Zukunft des Subjekts abhängig. Aktuelle Emotionen beinhalten immer die früher erlebten Emotionen und die Emotionen, die mit der prognostizierten Zukunft und der Einstellung zur Emotion einhergehen (vgl. Erickson 1981; zitiert nach Lemke 2003, S. 76).

Eine sehr bekannte Emotionstheorie ist die der emotionalen Intelligenz von Daniel Goleman. Er geht von 4 Grundgefühlen aus, unter die alle weiteren Gefühle aufgrund ihrer Qualität und Intensität zugeordnet werden. Unter emotionaler Intelligenz versteht er die Fähigkeiten, die eigenen sowie die Gefühle anderer zu erkennen, erfolgreich mit Gefühlen umzugehen und das eigene Gefühlsleben zu kontrollieren (vgl. Goleman 1995). Ein Mensch ist demnach emotional intelligent, wenn die eigenen Gefühle sowie die der anderen erkannt und eingesetzt werden können. Diese Intelligenz zeigt sich im Denken, Erkennen und sozialen Handeln. Intelligenz wird als emotional bezeichnet, wenn Emotionen benutzt werden oder sie unersetzlich sind. Die emotionale Intelligenz nach Daniel Goleman ist in der empirischen Psychologie umstritten und seine Thesen bezüglich Persönlichkeitseigenschaften und beruflichem Erfolg sind bisher nicht bestätigt (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 4). Bereits vor Goleman hat Peter Salovey ein Konzept der emotionalen Intelligenz wissenschaftlich untersucht und vorgestellt (vgl. Caruso & Salovey 2007, S. 16; S. 266f.). Er versteht emotionale Intelligenz als ein Bündel der Fähigkeiten, die Emotionen zu identifizieren, zu nutzen, zu verstehen und zu managen. Gemeint ist damit die Fähigkeit, Emotionen korrekt wahrzunehmen, zu bewerten und auszudrücken sowie einen Zugang zu seinen Gefühlen zu haben, um gedankliche Prozesse zu erleichtern. Ebenso zählt zu dieser Fähigkeit, die Emotionen zu verstehen und ein emotionales Wissen zu besitzen sowie ein emotionales und intellektuelles Wachstum zu unterstützen. Das Bündel dieser Fähigkeiten bezeichnen sie als emotionale Kompetenz (vgl. ebd. S. 51-88). Rolf Arnold stellt die emotionale Kompetenz in seinem Studienskript als die Kompetenz des Reflektierens und Regulierens von Emotionen dar, welche die Lernprozesse begleiten (vgl. Arnold 2003; zitiert nach Gieseke 2007, S. 58f.). Diese Kompetenz ist bestrebt, die eigenen Lernprozesse besser zu verstehen und somit insbesondere die Selbstlernkompetenz zu steigern.

Wie im Begriff „Emotion“ ist auch der lateinische Stamm „movere“ im Begriff „Motivation“ enthalten. Beides lässt sich schwer voneinander trennen. Dennoch gibt es zahlreiche Versuche dieser Art. Für Reinhard Pekrun sind Emotion und Motivation unterschiedliche Klassen physischer Prozesse: Emotionen entstehen im Erleben affektiver Erregung und können von Kognition ausgelöst werden. Motivationen hingegen sind



deklarative Kognitionen, wie Handlungswünsche und Absichten zur Aktivierung von Verhaltensprogrammen (vgl. Pekrun 1988, S. 190). Für affektive Motivationstheorien hingegen kann das Anstreben oder Vermeiden bestimmter Emotionen selbst ein Motiv sein (vgl. Städtler 2003, S. 229). Heute setzt sich bei vielen Emotionstheoretikern die Einsicht durch, dass Emotion und Motivation untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. ebd., S. 230). Dementsprechend widmen sich viele Betrachtungen dem Übergang von Emotion zu Motivation. Da Emotionen oftmals als das Gefühl betrachtet wird, das bewusst, unbewusst, unterbewusst und nichtbewusst mit der Vorstellung über etwas Erstrebenswertem bzw. etwas zu Vermeidendem verbunden ist, wird ihr Übergang zur Motivation als fließend verstanden. Beispielsweise spricht Gerhard Roth von Motivation, sobald Emotionen in die bewusste Verhaltensplanung und Verhaltenssteuerung eingreifen, indem sie bei der Handlungsauswahl mitwirken und bestimmte Verhaltensweisen fördern oder hemmen (vgl. Roth 2003a, S. 291).

Die hier dargestellten Modelle zu Emotionen sind keine Ergebnisse einer umfassenden Bewertung vorhandener Theorien. Die Ansätze sind eine Auswahl unterschiedlicher Betrachtungsweisen, welche die Bedeutung von Emotion beim Lernen implizit beleuchten und das Verständnis erweitern. So zeigt dieses Kapitel, dass Emotionen als Funktion der Psyche, psychische Prozesse, seelisch-körperliche Zustände, neuronale Aktivitäten im Gehirn, sozialorientierte kognitive Konstruktionen und komplexe Interaktionsgefüge subjektiver und objektiver Prozesse und Faktoren verstanden werden können. Emotionen gehen mit kognitiven Prozessen, physiologischen Abläufen, wie Erregung und zielgerichtetem adaptivem Verhalten einher. Emotionen sind eng mit Motivation verbunden, in Handlungsmustern enthalten und zeigen sich im Verhalten. Dabei drücken Emotionen einen momentanen Zustand und eine überdauernde Reaktionstendenz aus. An der Auslösung und Wirkung von Emotionen sind die Wahrnehmung äußerer und innerer Erlebnisse, die leiblich-seelische Komponente, eine subjektive Erlebniskomponente, eine neuro-physiologische Erregungskomponente, eine kognitive Bewertungskomponente und eine interpersonale Ausdrucks- und Mitteilungskomponente beteiligt. Die Intensität der Emotionen wird durch das Subjekt und Umfeld beeinflusst, wie durch die subjektive Interpretation und Bewertung der Schlüsselsituationen, die neuronalen Prozesse, das eigene Verhalten sowie das der Beteiligten. Weitere Einflussfaktoren sind Umfeld und Kultur. Da Emotionen als bewusste und unbewusste Prozesse beschrieben werden, deren Bewusstwerdung fließend vom Unbewussten zum Bewussten gelangt, werden sie als Träger, Botschafter und Inhalt zugleich verstanden. Ebenfalls haben die Annahmen

zur emotionalen Intelligenz und emotionalen Kompetenz zu einer Ausweitung des Verständnisses von Emotionen geführt.

Da Emotionen in allen Bewertungs- und Handlungsmustern enthalten sind, erlernt sind und verändert werden können, spielen sie in allen Lebensbereichen des Menschen eine wichtige Rolle. Durch ihren immensen Einfluss auf Veränderungsprozesse stellen sie für nachhaltige Organisationsentwicklung einen wichtigen Erfolgsfaktor dar. Nach Siebert ist Lernen nie ein „rein kognitiver Prozess, sondern emotional eingebettet“ (Siebert 2001, S. 302). Nach Ciompi sind Emotionen beim Lernen von besonderer Bedeutung, da sie die Wahrnehmung, Erkenntnisse, Motivation und das Gedächtnis fördern oder hemmen, d.h., Emotionen helfen zu ordnen und zu priorisieren; sie reduzieren die Komplexität und schaffen biographische Kontinuität. Aufgrund dieses Zusammenhangs von Emotionen und Lernen und dessen Bedeutung für die Entwicklung wird von „emotionalem Lernen“ gesprochen. Emotionales Lernen bedeutet somit, dass Lernen maßgeblich von Emotionen beeinflusst verstanden wird. Dementsprechend richtet sich eine Didaktik an der Veränderung der Komponenten aus, die Emotionen beeinflussen: An der Wahrnehmung, der Bewertung und den körperlichen Reaktionen. Zum einen betrifft dies den Menschen psychologisch, physiologisch und zum anderen betrifft dies auch sein Umfeld. Emotionale Kompetenz wird als Bereitschaft verstanden, rasch und flexibel auf Veränderungen mit Handlungsregulierung reagieren zu können. Dies reicht von reflexhaftem Verhalten bis zur komplexen Anpassung, Selbstbeobachtung und Erweiterung der Bewertungsmuster. Emotionales Lernen betrifft somit in Summe eine Veränderung von Prozessen, persönlichen Erlebnissen, des Verhaltens und von körperlichen Zuständen. Dies betrifft die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eines Einzelnen, der Gruppe und der Organisation. Emotionales Lernen weiß um die Existenz von unbewussten Prozessen und versucht, diese zum Teil ins Bewusstsein holen. Dieses Lernen weiß auch um seine Konstruktivität, indem Emotionen Konstrukte sind, die das Denken und Handeln beeinflussen.

Zusammengefasst wird emotionales Lernen in konstruktivistischer Sicht als die Steigerung der emotionalen Selbstkompetenz durch emotionale Selbstreflexivität verstanden. Durch emotionales Lernen des Einzelnen kann eine Organisation sich auf lange Sicht selbst entwickeln. Beides wird im Kapitel 2.3 aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive dargestellt.

### 2.1.2 Evaluation

„Evaluation“ beinhaltet im Allgemeinen methodisches Erfassen und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen. Definition sowie Realisierung der Evaluation werden unterschiedlich gehandhabt. Grundsätzlich hat sich die Evaluation an ihrem speziellen Forschungsgegenstand und Ziel auszurichten.

Der vorliegende Forschungsgegenstand ist emotionales Lernen im Rahmen von nachhaltiger Organisationsentwicklung. Da der Forschungsgegenstand sowie seine Evaluation in Bezug auf das Praxisbeispiel erstmals eruiert werden, zielt die Evaluation darauf ab, die Ausgangsthese nicht nur zu überprüfen, sondern auch zu erweitern. Die hypothesenprüfende Forschungsfrage lautet dabei: Fördert emotionales Lernen nachhaltige Organisationsentwicklung? Die hypothesengenerierende Forschungsfrage lautet: Inwiefern kann emotionales Lernen nachhaltige Organisationsentwicklung fördern?

Jost Reischmann, Professor für Andragogik in Bamberg, definiert Evaluation in der Andragogik als „1. das methodische Erfassen, 2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum 3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (Reischmann 2003, S. 18). Sie erfüllt eine summative, formative und reflexive Funktion. Die summative Funktion ermöglicht ein besseres Verständnis des Gegenstandes. Die formative Funktion generiert weitere Informationen über den Veränderungsprozess und die reflexive Funktion erweitert die eigene Perspektive (vgl. ebd., S. 35). Objekt der Evaluation im Rahmen von Organisationsentwicklung kann die Person, die Gruppe und die Organisation sein. Ergänzend können, wie in der Lehr- und Lernforschung, die Beziehungen und Interaktionen zwischen diesen Referenzebenen zum Gegenstand der Forschung gemacht werden (vgl. Siebert 2005, S. 14).

Evaluation kann als „Selbst- oder Fremdevaluation“, „summativ“ oder „formativ“ und „prozess- oder ergebnisbezogen“ durchgeführt werden. Bei der Selbstevaluation macht der Lernende selbst Angaben zu seiner Entwicklung. Bei der Fremdevaluation bewertet der Lehrende oder ein Außenstehender den Prozessverlauf. Das Hinzuziehen unterschiedlicher Beteiligter spielt bei der Organisationsentwicklung eine wichtige Rolle. Der summative Einsatz führt zur ergebnisbezogenen Evaluation und evaluiert nach festgesetzten Meilensteinen wie am Ende einer bestimmten Entwicklungsphase oder eines Ereignisses. Der formative Einsatz führt zur prozessbezogenen Evaluation und evaluiert während des Veränderungsprozesses (vgl. Bortz & Döring 2003, S. 112f.; Pekrun 2000,

S. 271). Letzteres erfordert eine umfangreiche Planung (vgl. Arnold et al. 1999, S. 179). In der Literatur und Praxis der Personal- & Organisationsentwicklung hat sich die Kombination von ergebnis- und prozessbezogener Evaluation bzw. summativen und formativen Methoden durchgesetzt. Beispiele dieser Kombination zeigen die Arbeiten von Bronner und Schröder, Reinmann-Rothmeier, Mandl, Prenzel und Berthold, Gebert, Rehmann und von Rosenstiel (vgl. Bronner & Schröder 1983, S. 247-286; Reinmann-Rothmeier et al. 1994; Berthold et al. 1980).

Die Praxis fordert von der Evaluation Praktikabilität und Aussagekraft. Sie soll einfach zu handhaben sein, wenig Zeitaufwand erfordern und gleichzeitig jedoch eine hohe Aussagekraft enthalten. Die Theorie hingegen fordert die Einhaltung der Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens. Das Einhalten der Gütekriterien in der Praxis führt häufig zu einem hohen Arbeitsumfang, der sich mit praktischen und wirtschaftlichen Interessen nicht rechtfertigen lässt. Des Weiteren ist den Vertretern der Wirtschaft die Leistung von Evaluation oftmals unbekannt. Daraufhin werden Evaluationsvorhaben von vorn herein eingeschränkt und bleiben hinter ihren Möglichkeiten zurück. Die Anwendung von Evaluation bewegt sich somit im Spannungsfeld zwischen dem wissenschaftlichem Anspruch und der wirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Argumentation. Evaluationsvorhaben, die theoretischen und praktischen Interessen unterliegen, richten sich an der Verbindung von Intention, Ziels, praktischen Möglichkeiten sowie unmittelbarer Aussagekraft der Ergebnisse aus. Bei diesen Entscheidungen muss ebenfalls der Zeithorizont berücksichtigt werden: Bei summativen Verfahren schwindet mit wachsendem zeitlichem Abstand zwischen Evaluationsgegenstand und -durchführung die konkrete Ursachen- und Erfolg-zuschreibung. Bei formativen Verfahren ist die Auswahl der Zeitpunkte in Bezug zu den Ereignissen zu setzen, die bei umfangreichen Prozessen, wie die einer Organisationsentwicklung, sehr vielschichtig sein können. Auch aus Gründen des wissenschaftlichen Anspruchs der Nachvollziehbarkeit müssen die Einflussfaktoren möglichst identifiziert und entsprechend formuliert werden. Diese Einflussfaktoren können äußerer und innerer Art sein. Die äußeren Einflussfaktoren zeigen sich am Umfeld und können als explizite Faktoren bezeichnet werden. Die inneren Faktoren hingegen zeigen sich in impliziten Mustern der Organisation sowie der darin agierenden Personen. Bei der Evaluation von nachhaltiger Organisationsentwicklung müssen explizite und implizite Einflussfaktoren benannt werden.

In diesem Sinne stellt Evaluation im Rahmen der Personal- und Organisationsentwicklung eine Wirkungs- und Relationsanalyse dar, die durch ihre summative Funktion ge-

lungene und gescheiterte Veränderungen auf Lernmethoden zurückführen kann, durch ihre formative Funktion Empfehlungen für den weiteren Verlauf der Organisationsentwicklung geben kann und durch ihre reflexive Funktion den Veränderungsprozess anregen kann. Die praktische Durchführung der Evaluation macht viele Entscheidungen notwendig, bei denen die Praktikabilität und Aussagekraft gegenüber der Intention, dem Ziel und den Möglichkeiten abgewogen werden müssen.

Für die Evaluation von Emotionen existieren unterschiedliche Ansätze aus der Pädagogik, Psychologie und Neurobiologie. Bisher existieren keine speziellen Ansätze zur Evaluation emotionalen Lernens bei Organisationsentwicklungen. Neue pädagogische Ansätze, die Emotionen berücksichtigen, beziehen sich größtenteils auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen in Schulen. Die Ansätze der Neurobiologie beschränken sich überwiegend auf Tier- und Laboruntersuchungen. Aus der psychologischen Emotionsforschung kommt ein umfangreicher und aktueller Ansatz, der sogenannte „Komponentenansatz“. Dieser geht davon aus, dass sich Emotionen in subjektivem Erleben, kognitiven Einschätzungen, neurophysiologischen Indikatoren und Ausdrucksverhalten zeigen. Eine Evaluation müsste folglich alle Bestandteile mit einbeziehen (vgl. Mayring & Ulich 2003, S. 33)<sup>3</sup>. Da diese Umsetzung in die Praxis schwierig ist und ein Vergleich verschiedener Komponenten unmöglich erscheint, ist es sinnvoll zwischen drei Analyseebenen zu unterscheiden:

1. Das subjektive Emotionslernen.
2. Das Ausdrucksverhalten.
3. Der physikalische Emotionsindikator.

Aufgrund des pädagogischen Forschungsinteresses an der Identifizierung und Veränderung der Deutungs- und Emotionsmuster wird der Ansatz des subjektiven Emotionslernens favorisiert. Das Ausdrucksverhalten sowie die physikalischen Emotionsindikatoren fallen vorzugsweise in das Forschungsinteresse der Neurobiologie und Psychologie.

Evaluation kann ihren Forschungsgegenstand auf unterschiedliche Arten messen und bewerten. Messungen operationalisieren dabei den Forschungsgegenstand. Um Willkür zu vermeiden und über die Qualität der Messung Aussagen treffen zu können, existieren

---

<sup>3</sup> Bei manchen Emotionen variieren nicht alle Komponenten parallel, was eine Emotionsfassung auf verschiedenen Ebenen nicht vergleichbar macht. Daher lässt sich die Erfassung in subjektives Erleben, Ausdrucksverhalten oder physiologische Indikatoren unterscheiden (vgl. Mayring & Ulich 2003, S. 32).

drei traditionelle Gütekriterien. Diese sind Objektivität, Reliabilität und Validität. Objektivität meint die Unabhängigkeit, Reliabilität die Verlässlichkeit und Validität die Gültigkeit einer Messung. Weitere Kriterien sind Normiertheit, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit (vgl. Lienert 1994, S. 11-13). Da sich weder nachhaltige Organisationsentwicklung noch Deutungs- und Emotionsmuster ohne weiteres operationalisieren lassen, müssen diese weiter ausgestaltet werden. Dafür schlagen Jürgen Bortz und Nicola Döring eine Unterscheidung in wissenschaftliche und ethische Gütekriterien vor. Zu den wissenschaftlichen Kriterien zählen der wissenschaftliche Fortschritt, die Präzision der Problemformulierung, die empirische Untersuchbarkeit und Überprüfbarkeit sowie die wissenschaftliche Tragweite. Zu den ethischen Kriterien zählen die Menschenwürde, persönliche Verantwortung, Informationspflicht, Freiwilligkeit und Vermeidung von Beeinträchtigung (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 109). Die Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen und der pädagogischen Evaluation im Besonderen unterliegen vorrangig den ethischen Kriterien. Im Hinblick auf die traditionellen Gütekriterien erweist sich die Validität als das wichtigste Kriterium für sozialwissenschaftliche Forschung. Validität in der Durchführung stellt sicher, dass die Daten das zum Ausdruck bringen, was erfasst werden soll (vgl. Bortz & Döring 2003, S. 326). Die Validität kann durch das Hinzuziehen von Hintergrundinformationen gesteigert werden. Dazu zählen Informationen über die betroffenen Personen, der Theorie oder den Verhaltensdaten (vgl. ebd., S. 336). Objektivität wird, bezogen auf die ethischen Kriterien, als interpersonaler Konsens verstanden. Interpersonaler Konsens bedeutet, dass die Aussagen „von mehreren Forschern, Experten, Laien und/oder den Betroffenen selbst als zutreffende Deutungen akzeptiert werden“ (ebd., S. 331). Eine Maßnahme, welche die Konsensfindung unterstützt, ist das standardisierte und transparente Vorgehen der Erhebung und Auswertung der Daten (vgl. ebd. S. 328). Sobald sich mehrere direkt und indirekt beteiligte Personen auf die Glaubwürdigkeit und den Bedeutungsgehalt des Materials einigen, steigt die Objektivität. In einem weiteren Schritt können diese Ergebnisse durch induktives Schlussfolgern, über den Einzelfall hinaus, auf die gesamte Organisation bezogen werden und dafür Bedeutung erlangen. Die Reliabilität spielt im Hinblick auf die ethischen Kriterien die kritischste Rolle. Die Ungenauigkeit von Methoden im Hinblick auf Störeinflüsse und Fehler ist beim Forschungsgegenstand „Mensch“ und „Verhalten“ nie vollständig auszuschließen (vgl. ebd., S. 689). Einige Vertreter der qualitativen Forschung lehnen die Reliabilität sogar ab, da der besonderen Berücksichtigung des Objektbereichs, der Situation und der Situationsbedeutungen in

der Erhebung und Auswertung bei qualitativem Arbeiten eine hohe Bedeutung zukommt. So schreibt Siegfried Lamnek „Die Unabhängigkeit der Methode vom Anwender, die allgemein mit Zuverlässigkeit assoziiert wird, kann kein erstrebenswertes Ziel für die qualitative Sozialforschung sein, die stets um Integration subjektiver Anteile im kommunikativen Forschungsprozess bemüht ist“ (Lamnek 2005, S. 169). Ute Volmerg geht davon aus, dass „Dieser Einfluss der Erhebungssituation bleibt – gerade weil er durch die Bemühungen um Kontrolle hervorgerufen wird – notwendigerweise unkontrollierbar“ (Volmerg 1983, S. 126). Unabhängig von subjektiven Präferenzen sollten die Gütekriterien angemessen und verbindlich gestaltet werden. Die Evaluation verantwortet der Evaluator und ist von dessen persönlicher Weltanschauung abhängig (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 111, 327).

Ergänzend zeigt sich die Güte der Evaluation in den Ergebnissen der Meta-Evaluation. Die Meta-Evaluation misst die Qualität der Evaluation, indem sie die Kriterienauswahl, Nützlichkeit und Anwendbarkeit hinterfragt (vgl. Pekrun 2000, S. 279)<sup>4</sup>. Über die Anwendung der Meta-Evaluation existieren zwischen Theoretikern und Praktikern unterschiedliche Meinungen. Generell wird sie jedoch von beiden durchgeführt. Die Theorie formuliert den Einsatz und ihre Ergebnisse ausdrücklich, hingegen geschieht das Hinterfragen der Prozesse in der Praxis meistens beiläufig. Im Allgemeinen nimmt die Bedeutung der Meta-Evaluation zu, je unerforschter und komplexer der Gegenstand ist.

Für die grundsätzliche methodische Herangehensweise der Evaluation erweist es sich als sinnvoll, zwischen qualitativen und quantitativen Methoden zu unterscheiden. Sobald die Evaluation darauf abzielt, eine bekannte Hypothese anhand der Anzahl der Kundenbeschwerden, monetären Größen, abfragbarem Wissen usw. zu prüfen, werden quantitative Forschungsmethoden gewählt. Sobald die Hypothese exploriert werden soll und sich der Erfolg einer Organisationsentwicklung am Betriebsklima, der Führungsqualität und den veränderten Deutungs- und Emotionsmustern usw. zeigen soll, sind qualitative Forschungsmethoden zu bevorzugen (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 1f, 34f.). Zur Veranschaulichung des Unterschieds bezeichnet Wolfgang Wottawa die quantitativen Verfahren als inputorientiert, d.h. sie orientieren sich an Aufwands- und Effizienzkriterien, wie beispielsweise an den Ausgaben der Maßnahmen pro Mitarbeiter. Hingegen sind qualitative Verfahren outputorientiert, d.h. sie betrachten die Leistungen ein-

---

<sup>4</sup> Aus diesem Ansatz heraus ist die Qualitätssicherung für den Bildungsbereich entwickelt worden. Dieser zeigt sich heute an den Zertifikaten DIN, EN, ISO 9000ff.

zelter Mitarbeiter und deren Einfluss auf den Unternehmenserfolg (vgl. Wottawa et al. 2005, S. 53)<sup>5</sup>. In der Anwendung schließen sich qualitative Methoden und quantitative Methoden gegenseitig nicht aus. Nach Philipp Mayring findet eine zunehmende Öffnung der Sozialwissenschaften für qualitative Methoden statt. Diesen Trend beschreibt er als eine Art "qualitative Wende" (vgl. Mayring & Gläser-Zikuda 2005; vgl. Gläser-Zikuda 2005a, S. 65). Die Überwindung des Gegensatzes von qualitativen und quantitativen Methoden geht zurück auf Norman Denzin 1970. Unter dem Begriff der „Triangulation“ wird die Kombination verschiedener Methoden, Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven verstanden. Triangulation schafft es, die Reibungsverluste durch die Anwendung verschiedener Forschungsperspektiven zu verringern und die Validität zu steigern (vgl. Flick et al. 1995, S. 153, 168, 432ff.). Forschen im Sinne der Triangulation bedeutet multimethodisches Vorgehen.

Ausgehend von dem Forschungsgegenstand und -ziel benötigt die Evaluation der Initiative „Gemeinsam in die Zukunft“ ein umfangreiches Konzept, das die Hypothese prüft und erweitert. Das Konzept muss bestmöglich seine summative, reflexive und formative Funktion gestalten und alle Referenzebenen sowie deren Interaktionsebenen mit einbeziehen. Es wird davon ausgegangen, dass die Evaluation, sobald sie die Deutungs- und Emotionsmuster durch subjektives Erleben erhebt, zur Sicherung der Nachhaltigkeit beiträgt. Es müssen Entscheidungen darüber getroffen werden, wie der Gegenstand aufgrund des theoretischen Bezugsrahmens eruiert werden kann und wie die Umsetzung in die Praxis gestaltet werden soll. Dazu werden Ansätze der Emotionspsychologie und Lerntransferförderung herangezogen. Formal bemisst sich die Qualität des Konzepts an den Gütekriterien, die in Anlehnung an die ethischen Kriterien interpretiert werden. Hinsichtlich der Praktikabilität und Aussagekraft muss das Konzept mit dem kooperierenden Unternehmen abgestimmt werden.

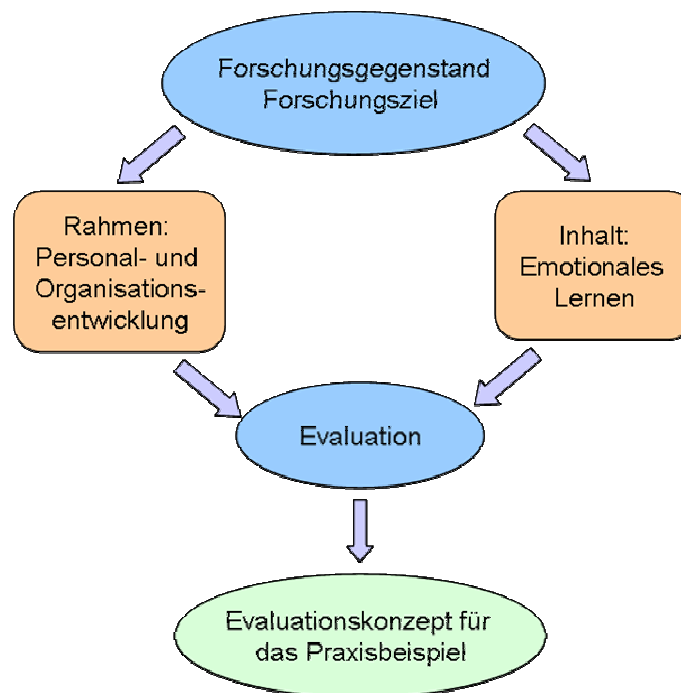
Die abschließende Graphik veranschaulicht den Zusammenhang der Begriffsklärung mit dem Forschungsvorhaben.

---

<sup>5</sup> Bei der Interpretation dieser Begrifflichkeiten herrscht keine Einigung. So bestimmt Michael Jagenlauf die Input-Evaluation durch die Ressourcen; die Output-Evaluation bezieht er auf die direkt messbaren Ergebnisse (vgl. Jagenlauf 2001, S. 106).



Abbildung 1: Zusammengang der Begriffsklärung mit dem Forschungsvorhaben



### 2.1.3 Nachhaltige Organisationsentwicklung

#### 2.1.3.1 Erwachsenenbildung als Organisationsentwicklung

Im Jahr 1970 ist die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung durch den Deutschen Bildungsrat zu einem eigenständigen Bildungsbereich erklärt worden. Dieser definiert die Erwachsenenbildung als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 11). Im Jahr 1986 bezeichnet Hans Tietgens die Erwachsenenbildung auf dem Weg zu Inhalten und Gegenstand als „Suchbewegung“. Heute betrachtet Arnold die Erwachsenenbildung erneut als Suchbewegung, und zwar als Suchbewegung Erwachsener. Erwachsenenbildung ist ein Weg der Anregung für Erwachsene zu ihrem Selbst zu gelangen. „Dieser Weg ist mit Veränderungen verbunden, und Veränderungen sind der Stoff, aus dem das Lernen im Lebenslauf ist“ (Arnold 2008a, S. 215). Die Suchbewegung ist eine „doppelt reflexive Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft“ (vgl. ebd.). Pädagogik und Erwachsenenbildung sind eine Veränderungswissenschaft, die nach Möglichkeiten von Verbesserungen sucht und deren Erkenntnisinteresse in einem unauflösbaren Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung, Demokratisierung und Moralisierung des Zusammenlebens steht. In diesen Kontexten und zugleich Formen und Grenzen findet die Suchbewegung des Einzelnen statt (vgl. ebd., S. 225).

Johannes Weinberg hat ein Modell zu den unterschiedlichen Formen von Erwachsenenbildung entwickelt. Die Erwachsenenbildung gliedert er in Weiterbildung und nicht-institutionalisierte Erwachsenenbildung. Unter Weiterbildung sind die berufliche Weiterbildung sowie die allgemeine Erwachsenenbildung summiert. Zur beruflichen Weiterbildung zählt unter anderem die Fortbildung (vgl. Weinberg 1989, S. 37). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich im Sinne ihrer Problemstellung auf die berufliche Weiterbildung im Allgemeinen und auf die Fortbildung im Besonderen. Der aus der neueren Betriebswirtschaft stammende Begriff dafür ist die Personalentwicklung. In einer Definition von Rolf Arnold fasst die Personalentwicklung alle Aktivitäten zusammen, mit deren Hilfe die Kompetenz des Personals einer Organisation systematisch gefördert und entwickelt wird (vgl. Arnold et al. 2001, S. 252). Die Personalentwicklung stellt dem Unternehmen das Potenzial zur Verfügung, das zur Erreichung des Betriebsziels erforderlich ist. Die Personalentwicklungsmaßnahmen sollen die beruflich relevanten Kompetenzen der Mitarbeiter erhalten, anpassen, erweitern und verbessern (vgl. Arnold et al. 2001, S. 45). Erwachsenenbildung als Personal- und Organisationsentwicklung besitzt eine integrative Perspektive, die versucht, individuelle und organisationspezifische Gesetzmäßigkeiten zu verstehen und durch entsprechende Gestaltung zu entwickeln. In diesem Sinn wird das individuelle Lernen in der Personalentwicklung durch das organisationale Lernen der gesamten Organisation als Organisationsentwicklung erweitert. Personalentwicklung definiert sich in einem engen Bezug zur Organisationsentwicklung sowie zu dem organisationalen Lernen eines Unternehmens. Zur Beschreibung von Organisationsentwicklung können die bekannten Definitionen der Organisationsentwicklung von dem Organisationsberater Gerhard Comelli und dem Wissenschaftler Burkhard Sievers herangezogen werden. Comelli beschreibt Organisationsentwicklung als „einen geplanten, gelenkten und systematischen Prozess zur Veränderung der Kultur, der Systeme und des Verhaltens einer Organisation mit dem Ziel, die Effektivität der Organisation bei der Lösung ihrer Probleme und der Erreichung ihrer Ziele zu verbessern“ (Comelli 1985, S. 96). Für Sievers steht der sozialwissenschaftliche lernzentrierte Charakter von Organisationsentwicklung im Vordergrund. Er geht davon aus, dass „durch die Institutionalisierung organisationsumgreifender Lernprozesse [...] ein Lernen von Organisationen in dem Sinne ermöglicht werden soll, daß über unmittelbare Verhaltensänderungen einzelner Mitglieder und Subsysteme hinaus auch die Organisationsstrukturen und -prozesse sowie die ihnen zugrunde liegenden Selektionen und Generalisierungen verändert werden können“ (Sievers 1977, S. 12). Demnach inte-

grieren sich in der Organisationsentwicklung die individuellen qualifikationsbezogenen Maßnahmen mit den organisations- und strukturbezogenen Aktivitäten des gesamten Unternehmens. Die Personalentwicklung einer so verstandenen Organisationsentwicklung übernimmt zusätzlich die Aufgabe der Planung organisationaler Lernprozesse und Förderung von Transferchancen. Ein wichtiger Erfolgsfaktor von Entwicklungen, die von Personal- und Organisationsentwicklung initiiert werden, stellt das Führungsverhalten in der Organisation dar (vgl. Arnold et al. 2001, S. 252).

Die Organisationspädagogik beschäftigt sich mit den Lernprozessen in der Organisation (vgl. Geißler 2000, S. 45). Individuelles und organisationales Lernen sind verknüpft, wobei ersteres die Voraussetzung für das Lernen der Organisation darstellt. Organisationales Lernen wird als individuelles Lernen interpretiert, mit dem die Organisationsmitglieder ihre gemeinsamen sozialen Regeln und Interaktionsmuster verändern können (vgl. Geißler 2000, S. 50). Eine Organisationspädagogik wird erst in den letzten Jahren von einigen wenigen Pädagogen, wie Harald Geißler von der Universität Hamburg und Michael Göhlich von der Universität Erlangen vorangetrieben. Letzterer hat im Jahr 2007 bei der DGfE einen Antrag auf die Einrichtung einer Arbeitsgemeinschaft, Kommission oder Sektion zum Thema Organisationspädagogik gestellt (vgl. Göhlich 2007). Die erste Tagung hat bereits im Jahr 2008 stattgefunden (vgl. DGfE 2008). Die Ausweitung des Themas in der Pädagogik wird ebenfalls durch die steigende Zahl der pädagogischen Studiengänge und Aufbaustudiengänge zu diesem Thema an den Universitäten, wie Erlangen, Kaiserslautern und Hildesheim, belegt.

Organisationsentwicklungs-Konzepte lassen sich nach Diether Gebert durch ihren Objektbereich, ihre Zielsetzung und Methodik charakterisieren. Der Objektbereich beschreibt die Art der Organisation, die verändert werden soll. Die Zielsetzung umfasst die jeweiligen zwischenmenschlichen Kommunikations- und Verhaltensmuster betreffend Arbeits-, Verhaltens- und Führungsmuster sowie das hohe Maß an Commitment und hinreichender Effektivität der Abläufe (vgl. Gebert 2003, S. 601). Inhalte dieser Veränderungen sind die Normen, Werte und Machtkonstellationen der Organisation. Erfolgskriterien für die Organisationsentwicklung sind nach Gebert die bedachte Auswahl der Methoden und ihre Bewährung in längerfristiger Durchführung. Die Auswahl der Methoden folgt der Ganzheitlichkeit und erfasst die Organisation in ihrer Komplexität (vgl. Gebert 2003, S. 601).

Der Veränderungsprozess einer Organisation kann in unterschiedliche Phasen eingeteilt werden. Der Gestaltpsychologe Kurt Lewin setzt sich mit der Veränderung von Organisationen systematisch auseinander und entwickelt ein Drei-Phasen-Modell mit: 1. Auftauen, 2. Bewegen und Verändern 3. Einfrieren (vgl. Lewin 1947). Aus dem Problemlösungsprozess wird ein Veränderungsprozess, der in fünf Phasen eingeteilt wird: Orientierung, Alternativgenerierung und Bewertung, Maßnahmenauswahl, Realisierung und Evaluation. Einige Organisationsprojekte unterscheiden folgende Phasen: Ist-Analyse, Ziel-Planung und Soll-Konzeption, Pilotanwendung, Evaluierung Pilotversuch, Umsetzung Gesamtkonzept, Evaluierung Gesamtkonzept (vgl. Burghardt 2002). Eine Weiterentwicklung dieser Betrachtungen kann in den Spiralmodellen gesehen werden. So teilt Barry Boehm im Jahr 1988 den Prozess in vier zirkulär aufeinander folgende Phasen, wobei die letzte Phase wieder in die erste einleitet: 1. Festlegen von Zielen, Identifikation von Alternativen und Beschreibung von Rahmenbedingungen. 2. Evaluierung der Alternativen und das Erkennen, Abschätzen und Reduzieren von Risiken. 3. Realisieren und Überprüfen des Zwischenprodukts. 4. Planung des nächsten Zyklus der Projektfortsetzung (vgl. Boehm 1993).

Daran anknüpfend soll der vorliegende Organisationsentwicklungsprozess in 7 Phasen unterteilt werden:

1. Zielformulierungsphase: Vorläufige Identifikation und Festlegung der Ziele, Vertrauensaufbau zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer.
2. Analysephase: Zielorientierte Vorstudien, Erhebungen.
3. Orientierungsphase: Aufnahme des Ist-Zustandes, Erstellen eines Stimmungsbildes von allen Beteiligten, Überarbeitung der Situationsdiagnose und Zukunftskonzepten, differenzierte Situationsanalyse.
4. Konzeptphase: Erstellen von Aktionsplänen, Weiterentwicklung des Konzepts zum Feinkonzept und kontinuierliche Anpassung.
5. Umsetzungsphase: Schrittweise Realisierung und Beobachtung des Konzepts.
6. Evaluation: Kontrolle, Anregung und Reflexion einzelner Vorhaben sowie des gesamten Konzepts.
7. Zwischen-Abschluss: Markierung und Würdigung des ersten Durchlaufs, Planung des weiteren Verlaufs und Eintritts in die nächste Zielformulierungsphase.

Gemeinsam mit Organisationsentwicklung treten die Begriffe der „Organisationskultur“ und „lernenden Organisation“ auf. Die Organisationskultur ist der sinnstiftende Zusammenhang betrieblicher Kooperation durch Werte, Stile, Traditionen und Routinen, welche die Interaktion und Kommunikation der Mitarbeiter bestimmen (vgl. Arnold 2003, S. VI). Die Organisationskultur zeigt sich in der Praxis deutlich an dem interpersonellen Verhalten der Vorgesetzten, „weil sich in ihm die gelebten Werte derjenigen zeigen, die in der Organisation Macht haben und das Verhalten der ihnen Untergebenen konditionieren“ (Arnold et al. 2001, S. 248). Die Entwicklung der Organisationskultur ist heute ein zentraler Aspekt von Organisationslernen, der interdisziplinär diskutiert wird. Die Rolle der Erwachsenenbildung dabei ist die hermeneutische Aufklärung des impliziten Wissens und der „lokalen Theorien“, welche die Einzelnen über ihre Organisation ausgebildet haben. Dadurch wird die Organisationskultur diskutierbar und gestaltbar (vgl. Arnold et al. 2001, S. 249). Der Begriff der lernenden Organisation wird in den Arbeiten von Chris Argyris, Donald Schön und Peter Senge diskutiert. Nach ihnen hebt eine lernende Organisation die Lernfähigkeit einer Organisation bzw. die Flexibilität und Innovationsbereitschaft einer Organisation hervor (vgl. Senge 1990, Argyris & Schön 1996). Auch Pedler und Kollegen betrachten die Auswirkungen des individuellen Lernens auf die Organisation und stellen dies in den Bezug zum Unternehmen. Wenn ein Mitarbeiter lernt, lernt das Unternehmen mit. Pedler prägt den Begriff des lernenden Unternehmens. Ein lernendes Unternehmen ist demnach eine „Organisation, die den Lernprozess aller ihrer Mitglieder fördert und sich gleichzeitig selbst fortwährend wandelt“ (Pedler et al. 1994, S. 11). Zusammenfassend lässt sich aus systemtheoretischer Sicht sagen, dass „das Ganze mehr als die Summe seiner Einzelteile ist“ und der Betrieb nach Joachim Münch als „lernendes Unternehmen gegenüber den Lernenden die Rolle eines Meta-Lernortes einnimmt“ (Münch 2001, S. 201). Ein Meta-Lernort beeinflusst den Lernort, indem er die Lernträger und das Lernklima mit lernfördernden bzw. lernhemmenden arbeitsorganisatorischen Bedingungen lenkt.

Häufig wird im Rahmen von Organisationsentwicklung auch von „change management“ und „organization transformation“ gesprochen. Organisationsentwicklung wird als eine Form des Change Managements verstanden bzw. als eine spezifische Art und Weise des Managements im Wandel (vgl. Gebert 2003, S. 602)<sup>6</sup>. Zwischenzeitlich hat

---

<sup>6</sup> Organisationsentwicklungsprozesse werden i.d.R. von einem externen Berater begleitet, dem sogenannte „Change Agent“. Seine Aufgabe ist die Beratung der Inhalte und des Prozesses. Eine weitere

sich aus der Organisationsentwicklung die „organization transformation“ als eine Alternative herausgebildet. Dabei wird die Organisation aufgrund ihrer betrieblichen Wertschöpfungskette horizontal neu organisiert. Dieser Enthierarchisierungsprozess wird meist auch als „business reengineering“ bezeichnet (vgl. Gebert 2003, S. 604).

### 2.1.3.2 Historischer Exkurs

Der Begriff der Organisationsentwicklung<sup>7</sup> ist nicht auf einen bestimmten Vertreter und eine bestimmte Zeit zurück zu führen. Oftmals werden vier Ereignisse als die Wegbereiter der Organisationsentwicklung betrachtet: 1. Die Gruppendynamik, die Laboratoriumsmethode und das Sensitivity Training. 2. Die sogenannte Survey-Feedback-Methode. 3. Die Aktionsforschung. 4. Die Arbeit des Tavistock Institut of Human Relations in London, das für den englischen Kohlebergbau die Theorie der sozio-technischen Systeme entwickelt hat (vgl. French & Bell 1994, S. 31-46, Comelli 1985, S. 49f.).

Im letzten Jahrhundert hat sich Organisationsentwicklung in Amerika als „Organisation Development“ bzw. „Organizational Development“<sup>8</sup> etabliert und zu einer eigenständigen sozialwissenschaftlichen Disziplin entwickelt. Im Jahr 1973 sind bereits zwischen 500 und 1000 externe Organisationsentwicklungs-Berater in Amerika tätig. Im Jahr 1976 umfasst dieses Netzwerk bereits 1300 Mitglieder (vgl. Comelli 1985, S. 45, 74). In Europa besteht seit 1960 in Norwegen und Schweden ein großes Interesse an den sozialwissenschaftlichen Aspekten von Veränderungsprozessen in Organisationen. Dort fördern, wie am Beispiel von Volvo zu sehen ist, die Gewerkschaften gemeinsam mit den Arbeitgebern betriebliche Untersuchungen und Experimente über die Auswirkungen und die Dynamik von Veränderungsprozessen. Ziel ist es, dabei neue Kooperationsstra-

---

beratende Funktion nimmt das sogenannte „Steuerungskomitee“ ein. Dieses Komitee sollte sich aus der Führungsspitze und dem Betriebsrat der Organisation zusammensetzen (vgl. Gebert 2003, S. 604).

<sup>7</sup> Cecil Bell und Wendell French schreiben die Begriffsbildung den amerikanischen Autoren Robert Blake, Herbert Shepard und Jane Mouton zu. Die ersten Projekte der Organisationsentwicklung führen sie auf Blake und Shepard zurück. Häufig zählen die Projekte von Mc Gregor und Kurt Lewin ebenfalls dazu (vgl. French & Bell 1994, S. 39, Comelli 1985, S. 49f.; Geißler 1999, S. 318).

<sup>8</sup> „Organizational Development“ wird im deutschen wörtlich als „Organisatorische Entwicklung“ übersetzt. Häufig wird von „Organization Development“ gesprochen, da dies wörtlich übersetzt das Thema treffender mit „Entwicklung von Organisation“ beschreibt (vgl. Comelli 1985, S. 11).

tegien und Konfliktlösungsaktivitäten zu finden (vgl. Comelli 1985, S. 82). Im übrigen Europa wird die Organisationsentwicklung erst später bekannt und in Deutschland tritt sie erst im Jahr 1960 unter dieser Bezeichnung in Erscheinung. Als Meilensteine gelten dabei zwei Ereignisse: Im Jahr 1978 findet das „1. Europäische Forum über Organisationsentwicklung“ statt und im Jahr 1980 wird die „Gesellschaft für Organisationsentwicklung – GOE e.V.“ in Hamburg gegründet (vgl. Comelli 1985, S. 49). In dieser, von Harald Geißler bezeichneten Hochphase der 70er Jahre, wird davon ausgegangen, dass sich die wirtschaftliche Effizienzsteigerung problemlos mit einer Menschenorientierung verbinden lässt (vgl. Geißler 1999, S. 319). Nach Sievers sind diese Diskussionen jedoch nur theoretisch oder nur praktisch geführt worden<sup>9</sup>. Andere Autoren interpretieren die Entwicklung als Professionalisierungstendenz. In dem im Jahr 1977 gegründeten Forum über Organisationsentwicklung<sup>10</sup> finden sich Hochschullehrer und Praktiker gleichermaßen ein, die in einem Arbeitskreis in Zusammenarbeit mit dem Schweizer Gottlieb-Duttweiler-Institut ein Weiterbildungsprogramm für Organisationsentwickler erstellen<sup>11</sup>. In den 1980er Jahren geht das Interesse an der Organisationsentwicklung zurück. Geißler führt dies darauf zurück, dass die wirtschaftliche Effizienzsteigerung nicht problemlos mit menschenorientiertem Handeln verbunden werden kann (vgl. Geißler 1999, S. 319).

In neuerer Zeit lebt die Organisationsentwicklung wieder auf und die Zahl der Publikationen steigt. Doch zeigen sie nach wie vor die Trennung von Theorie und Praxis. Im Jahr 1999 bezeichnet Geißler die Organisationsentwicklung als eine „Kunstlehre“, in der „erfahrene Praktiker, die mit ihrem Hang bzw. [...] Zwang zu unmittelbarer Praxis anspruchsvollere wissenschaftliche Systematisierungen weitgehend verhindert haben“ (Geißler 1999, S. 319). So fordert auch Diether Gebert im Jahr 2003 wieder dazu auf:

---

<sup>9</sup> „Momentan wird in Deutschland offensichtlich weder die Organisationsentwicklung zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung, noch kommt die Theorieentwicklung in der Praxis zum Ausdruck“ (Sievers, 1977, S. 11). Im Jahr 1985 ist diese Aussage unrevidiert bei Comelli wieder zu finden (vgl. Comelli 1985, S. 77).

<sup>10</sup> Bereits nach ihrem ersten Kongress löst sich diese Gruppe auf (vgl. Comelli 1985, S. 77).

<sup>11</sup> Ein Programm wird seit 1980 als berufsbegleitende Fortbildung angeboten (vgl. Comelli 1985, S. 78f.). Auf internationaler Ebene arbeitet diese Organisation mit dem „International Association of Applied Social Scientists“ zusammen. Ihr Ziel ist es, die fachliche Qualität der Organisationsentwicklung in der Praxis zu verbessern (vgl. Comelli 1985, S. 78f.).

„Eine wichtige Voraussetzung [der Organisationsentwicklung] liegt darin, valide über diesen Sachverhalt miteinander zu kommunizieren, um zumindest die vorhandenen Steuerungspotentiale ausschöpfen zu können“ (Gebert 2003, S. 615).

Die Erziehungswissenschaftler Josef Schrader und Frank Berzbach erstellen im Jahr 2005 eine Zusammenschau der empirischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung. Anlass ist, dass der Stand der empirischen Forschung in der Erwachsenenbildung von Ekkehard Nuissl sowie auf dem Forschungsmemorandum des DGfE im Jahr 2000 als unbefriedigend ausgewiesen wird (Schrader & Berzbach 2005, S. 2). Als empirische Forschungen betrachten sie sämtliche Studien, „die das von ihnen erzeugte Wissen auf systematische und methodisch kontrollierte Erfahrungen stützt“ (ebd., S. 5). Ein Kapitel ihrer Zusammenschau widmet sich dem „Lernen im Betrieb und am Arbeitsplatz“. Sie erfassen in dem Zeitraum von 1994 bis 2004 insgesamt 45 Studien. 9 Studien zählen in den Bereich der betrieblichen Bildung, wovon lediglich 4 als repräsentativ einzustufen sind. Obwohl Schrader und Berzenbach die Erfassung des Lernens in der betrieblichen Bildung als quantitativ gut einschätzen, zeigt das abschließende Fazit ihrer Arbeit, dass es einerseits an Theorien und Rahmenmodellen fehlt und andererseits der Nutzen für die Praxis fragwürdig ist (vgl. ebd., S. 58). Zusammenfassend stellen sie fest, dass sich „die empirische Forschung zum Erwachsenenlernen noch schwer tut, die methodologischen und methodischen Standards zu erfüllen, [...] defizitäre Infrastrukturen erschweren eine für den Forschungsgegenstand prinzipiell wünschenswerte interdisziplinäre Forschungspraxis“ (Schrader & Berzenbach 2005, S. 58f.).

### **2.1.3.3 Nachhaltigkeit in der Organisationsentwicklung**

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ stammt ursprünglich aus der Forstwirtschaft und Ökologie. Dort taucht er erstmals im Jahr 1560 in der kursächsischen Forstordnung auf (vgl. Wittwer 2002, S. 112). In den 1970er Jahren bekommt Nachhaltigkeit in der Umweltforschung und dem Umweltschutz eine neue Bedeutung. Im Jahr 1992 stellt Nachhaltigkeit auf der Konferenz der Vereinten Nationen und der daraus resultierenden Agenda 21 den weltweiten Rahmen für die Ziele der Nationen dar. Dort nimmt Nachhaltigkeit, über die ökologischen Ziele hinaus, auch die Hauptrolle in den ökonomischen und sozialen Zielen ein (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992).



In die Pädagogik hält Nachhaltigkeit seit dem Jahr 1920 Einzug als Natur- und Heimatschutz. Ab 1970 wachsen die ökologischen Schwerpunkte in der Schulpädagogik. Seit dem Jahr 2000 wird Nachhaltigkeit in einer bildungstheoretischen und lerntheoretischen Konnotation in der Pädagogik und Erwachsenenbildung diskutiert. Im Jahr 2002 formuliert die Bundesregierung ein Konzept zur Nachhaltigkeit, das dazu auffordert die regenerierbaren natürlichen System so zu nutzen, dass es in seinen wesentlichen Eigenschaften erhalten bleibt und sein Bestand auf natürliche Weise nachwachsen kann (vgl. Deutsche Bundesregierung 2002). Im Jahr 2006 ist ein Parlamentarischer Beirat für nachhaltige Entwicklung im Bundestag eingeführt worden (vgl. Deutscher Bundestag 2008). Mittlerweile hat der Begriff einen breiten Eingang in die wissenschaftliche Diskussion im Allgemeinen und in die pädagogische Diskussion im Besonderen gefunden. Die Gestaltung und pädagogische Bedeutung von Nachhaltigkeit hat Rolf Arnold mit Kollegen in der Diskussion über Forschungsschwerpunkte der Erwachsenenbildung im Jahr 2002 aufgegriffen. Nachhaltige Entwicklung als menschliche Lernprozesse wird dort als ein Prozess verstanden werden, der „die vorhandenen Kreisläufe sowie gewachsenen kulturellen Traditionen und Verhaltensmuster wenig [stört], sondern vielmehr an diesen anknüpfend [versucht], zusätzliche Impulse zu setzen, um dauerhafte, selbsttragende und strukturbildende Entwicklungen einzuleiten“ (Arnold et al. 2002, S. 8). Für Arnold ist es das „systemangemessene Handeln“, durch das sich Erwachsene aus ihren eigenen Kräften heraus entwickeln und aus denen sich die Erwachsenenbildung ihre Anregungen entnimmt. Diese Denkrichtung bezieht die Systemtheorie stärker mit ein und vermag, die Theorien und Konzepte weiterzuentwickeln sowie das Gelingen und Scheitern von Lernprozessen zu erklären (vgl. ebd.).

Ingeborg Schüßler arbeitet die Bedeutung von Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung in Form einer lern- und einer bildungstheoretischen Konnotation aus. Aus ihrer Sicht dient nachhaltiges Lernen als „Konstrukt zur Beschreibung langfristiger Entwicklungsprozesse“, das den Blick auf die kausalen Wirkungszusammenhänge von Methode und Wirkung richtet (Schüßler 2007, S. 30). Aufgrund dieser Ausarbeitungen kann eine angemessene Lerntheorie und Didaktik entwickelt werden, die der zentralen Fragestellung des Lernens Erwachsener Rechnung trägt (vgl. ebd., S. 22). Die Lehr- und Lernprozesse werden in ihrer Dynamik verstanden und die Aufgabe der Pädagogik als die „Reflexion des kausalen Wirkungszusammenhangs durch die Evaluierung dynamischer Lehr- und Lernprozesse“ (ebd. S. 39).

Zusammengefasst stellt Nachhaltigkeit ein Konstrukt zur Beschreibung eines Prozesses und Zustands zugleich dar und hat eine immense Bedeutung für die Theorie und Praxis des Lernens von Erwachsenen. Nachhaltigkeit ermöglicht eine lern- und bildungstheoretische Reflexion von Lernen und zielt auf die Verbesserung der Lerntheorie, der Didaktik und Evaluation. Der Erwachsenenbildung kommt dabei die Aufgabe zu, die Wirkung der initiierten Veränderungen zu analysieren.

Gleiches kann die Nachhaltigkeit in der Organisationsentwicklung leisten. Bezogen auf die Organisationsmitglieder fördert nachhaltige Organisationsentwicklung deren nachhaltiges Lernen und baut Kompetenzen auf, die die Organisation bei der Lösung ihrer Probleme und dem Erreichen ihrer Ziele unterstützt. Darüber hinaus fördert nachhaltige Organisationsentwicklung den bewussten Umgang mit Ressourcen, die Sicherung von Lernergebnissen, die Konsolidierung bestehender Leistungen und die stärkere Vernetzung mit der Umwelt.

Anforderungen an die Organisation, einen solchen Veränderungsprozess zu vollziehen, sind in den folgenden Punkten zusammengefasst:

1. Erstellen eines strategischen Ablaufs.
2. Verbinden der Reflexion von Theorie und Praxis.
3. Evaluierung und Optimierung der Wirkungszusammenhänge dynamischer Lehr- und Lernprozesse, Methoden und Ergebnisse.
4. Weiterentwicklung der Lernkultur, damit selbstgesteuertes und kompetenzbildendes Lernen für Organisationsmitglieder möglich ist.
5. Vorkehrungen für den Transfer treffen, durch das der Lerngegenstand verbunden mit der Praxis entsteht und Gelerntes in der Praxis umgesetzt wird.
6. Den einzelnen Entwicklungen langfristig nachgehen und Entwicklung als Zustand etablieren.
7. Langfristige, tragfähige Entwicklungen von kognitiven und emotionalen Kompetenzen der Organisationsmitglieder, Gruppen und Organisation fördern (vgl. Arnold et al. 2002, S. 9).

Im Besonderen weist der letzte Punkt darauf hin, dass die so verstandene nachhaltige Organisationsentwicklung eng mit Mustern und Emotionen zusammenhängt. Von Arnold angeregt, führt Schübler diese Idee fort und unternimmt erste empirische Untersuchungen im Bereich der Weiterbildung. Diese Arbeiten lassen sich für die Organisationsentwicklung nutzbar machen. Dies zeigt Kapitel 2.3.2.4.

## **2.2 Beitrag der Neurobiologie und Emotionspsychologie zu emotionalem Lernen**

### **2.2.1 Emotionales Lernen durch das limbische System**

Die Hirnforschung und physiologische Psychologie beschäftigen sich mit den molekularen und zellbiologischen Prozessen im Gehirn. Nach ihrem Erkenntnisstand besteht das menschliche Gehirn aus Nerven, die sich auf individuelle Weise durch Synapsen verknüpfen und permanent kommunizieren. Die Neurobiologie versteht Lernen als einen neuronalen Informationsverarbeitungsprozess des Gehirns. Nach Manfred Spitzer ist Lernen genauer sogar die „Modifikation synaptischer Übertragungsstärke“ und „Veränderung der Stärke neuronaler Verbindungen an Synapsen“, d.h., die veränderte Kommunikation von Nervenzellen (Spitzer 2002, S. 146). Die Impulse, welche die Veränderung anstoßen, entstehen durch Wahrnehmung, Denken und Fühlen (vgl. Spitzer 2005, S. 4). Das Einspeichern neuer Informationen wird durch Proteine und Hormone reguliert. Proteine werden im Schlaf produziert und sind für die Einspeicherung ins Langzeitgedächtnis nötig. Hormone sind für die Steuerung der Abspeicherung wichtig. Durch Freude ausgeschüttete positive Hormone unterstützen die Bildung von Proteinen und fördern so die Einspeicherung von Informationen. Im Gegensatz dazu hindern Hormone, die bei Stress ausgeschüttet werden, das Lernen (vgl. Le Doux 2003). Insgesamt verändert sich beim Lernen die physikalisch-chemische Zusammensetzung des neuronalen Netzwerks im Gehirn. Charakteristisch für Nerven ist, dass sie schnell neue Verbindungen eingehen und alte auflösen können. Das bedeutet zugleich, dass sich eine Verbindung auflöst, sobald kein Impuls mehr kommt.

Mit Emotionen beschäftigen sich die Hirnforschung und Psychologen vermehrt seit den 1990er Jahren (vgl. Roth 2003b, S. 289f.; Spitzer 2002, S. 53f.). Die psychologischen Vertreter interessieren sich insbesondere für die Auswirkung von Emotionen auf den Erwerb, die Konsolidierung und den Abruf von Gedächtnisinhalten (vgl. Roth 2003b, S. 302). Für das ansteigende Interesse sind hauptsächlich vier Gründe zu nennen:

1. Die Weiterentwicklung der bildgebenden Methoden ermöglicht das Beobachten des lebenden und gesunden Gehirns, woraus neue Erkenntnisse resultieren.
2. Die Untersuchungen ergeben, dass evolutionär ältere und jüngere Hirnareale zusammen arbeiten.

3. Die Untersuchungen zeigen, dass ein wichtiger Bezug zwischen Emotionen und höheren kognitiven Leistungen, wie der Handlungsplanung und Entscheidungsgeschwindigkeit, besteht (vgl. Damasio 2007a, S. 171 ff.).
4. Fortsetzung der Forschung an der Unterteilung des Gehirns und seiner Leistung in unterschiedliche Gedächtnisse.

Anschließend an die Forschungen von Branda Milner und Kollegen ist bekannt geworden, dass persönliche Erlebnisse in einem anderen Gedächtnisteil gespeichert werden als Weltkenntnisse. Darauf gründet die Unterscheidung des deklarativen und prozeduralen Gedächtnisses. Zu dem deklarativen Gedächtnis zählen das episodische und autobiographische Gedächtnis, das Wissens- und Faktengedächtnis sowie das Bekanntheits- bzw. Vertrautheitsgedächtnis. Dieses Gedächtnis sitzt im Cortex und ist für die Speicherung und bewusste Wiedergabe von Daten, Fakten und Ereignissen verantwortlich. Das prozedurale Gedächtnis ermöglicht die Wiedergabe von Fertigkeiten, Gewohnheiten, Bewegungsabläufen, Regeln sowie klassische Konditionierung. Die Einspeicherung geschieht unbewusst und erlaubt keinen direkten Zugriff auf das enthaltene Wissen. Der Wissensaufbau in diesem Gedächtnis verläuft beiläufig. Seine Inhalte können nur langsam verlernt werden (vgl. Weinert 1991, S. 39; vgl. Brand & Markowitsch 2006, S. 31 ff.).

Damasio begründet die Einspeicherung in unterschiedliche Gedächtnisse mit den Emotionen, die die jeweiligen Inhalte und Situationen begleiten. Genauer besagt seine Theorie der „somatischen Marker“, dass jede Erfahrung mit einer Bedeutung versehen werden muss, damit sie in das Langzeitgedächtnis eingespeichert wird. Dadurch baut sich der Mensch ein emotionales Erfahrungsgedächtnis auf. Dieses bewertende Signalsystem bezeichnet Damasio als somatische Marker, die individuell und situativ unterschiedlich wahrgenommen werden (vgl. Damasio 2007b).

Neben Damasio zeigen auch weitere spezielle Versuche auf, dass neutrales Material in Abhängigkeit davon, in welchem emotionalen Zustand es gelernt wird, in verschiedenen Bereichen des Gehirns abgespeichert wird (vgl. Spitzer 2005, S. 8). Unter der Überschrift „Was weiß die Hirnforschung über Lernen“ veröffentlichen Matthias Brand und Hans Markowitsch im Jahr 2006 ihre Ergebnisse über das Kodieren und Dekodieren der Inhalte des Langzeitgedächtnisses. Sie belegen, dass die hippocampale Formation eine spezielle zelluläre Organisation besitzt, die eine besonders hohe Dichte von NMDA-Rezeptoren aufweist. Diese Rezeptoren stärken die synaptischen Verbindungen und

tragen dadurch einen wichtigen Teil zur Langzeitpotenzierung bei. Versuche zeigen, dass physiologische und psychologische Einflüsse diesen Prozess des zellulären Lernens kurz- und langfristig beeinflussen (vgl. Brand & Markowitsch 2006, S. 37).

Zusammengefasst wird heute davon ausgegangen, dass ein bedeutender Zusammenhang zwischen dem limbischen System und Cortex bzw. zwischen Emotionen, Langzeitgedächtnis und Lernen besteht. Der Hauptakteur, das limbische System, ist im Zwischenhirn angesiedelt und umfasst die limbischen Teile der Großhirnrinde mit präfrontalem, orbitofrontalem und cingulärem Cortex, die Hippocampus-Formation, die Amygdala, das mesolimbische System und das Neuromodulatorische System. Das limbische System ist durch Joseph Le Doux und Antonio Damasio mit Kollegen im Jahr 1985 publik geworden (vgl. Roth 2003a, S. 290).

Untersuchungen des Lernverhaltens bei positiven und negativen Emotionen zeigen, dass Neues, das in positiven Kontexten gelernt wird, in den Hippocampus gelangt. Neues, das in negativen Kontexten gelernt wird, gelangt in die Amygdala. Die Amygdala ist über die Evolution hinweg für das Überleben wesentlich gewesen. Sie ermöglicht das schnelle Lernen, Vermeiden und Speichern von unangenehmen Erlebnissen und veranlasst den Körper mit Kampf oder Flucht zu reagieren. Die in der Amygdala abgespeicherten Informationen erlauben keine Wandlung und keinen kreativen Umgang, sondern lassen den Körper ausschließlich eingeschränkt affektiv reagieren. Somit erscheint die Amygdala beim Lernen als hinderlich, doch nimmt sie nach Le Doux einen wesentlichen Stellenwert beim Bewerten und Entscheiden ein, da sie den erhaltenen Reiz an alle Stadien der kortikalen Verarbeitung projizieren kann und eine Verbindung zum Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis hat (vgl. Le Doux 2003, S. 308). Jeder neue Reiz wird vom limbischen System auf seine im emotionalen Erfahrungsgedächtnis abgelegte Bewertung hin analysiert. Der Hippocampus steuert die Gedächtnisinhalte nach rein kognitiven Aspekten. Die Details, die dabei abgefragt werden, bezieht er aus dem deklarativen Gedächtnis, die Emotionen aus der Amygdala (vgl. Gieseke 2007, S. 85). Kommt das System zu einem positiven Ergebnis, werden die in der Großhirnrinde vorhandenen Netzwerke umgestaltet und neues Wissen ist entstanden.

Zusammengefasst stellt das limbische System das zentrale Bewertungssystem des menschlichen Gehirns dar, in dem positive wie negative Gefühle entstehen, das Gedächtnis organisiert wird, die Aufmerksamkeit und das Bewusstsein gesteuert und auch die vegetativen Funktionen aufrechterhalten werden (vgl. Roth 2004, S. 498f.). Für die

Entstehung der Emotionen ist die Amygdala, für die Langzeitpotenzierung ist der Hippocampus zuständig. Im Gegensatz zum System der Großhirnrinde hat das limbische System den direkten Zugriff auf das System, das das Handeln steuert.

### **2.2.2 Anforderungen an eine Neurodidaktik**

Eine „Neurodidaktik“ beschreibt die Aufgabe, „dem Zusammenhang zwischen den neurobiologischen Bedingungen des Menschen und seiner Lernfähigkeit nachzugehen, um daraus Erkenntnisse für die Allgemeine Didaktik zu gewinnen“ (Friedrich & Preiß 2003, S. 183). Diese Didaktik geht von der Lernfähigkeit des Menschen aus, erforscht die neurobiologischen Bedingungen des Lernens und stellt sich unter das normative Prinzip der Menschenwürde. Zusammengefasst liefert eine Neurodidaktik die Grundlagen einer gehirngerechten Didaktik. Diese Didaktikkonzepte sind bisher größtenteils in der Schulpädagogik vorzufinden. In der Erwachsenenbildung haben sie lediglich im Bezug auf die Gedächtnisleistung älterer Menschen Einzug erhalten. Ein Grund dafür liegt in der kritischen Auseinandersetzung der Chancen und Grenzen einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Neurobiologie und Pädagogik. Schließlich muss mit den Ableitungen der Erkenntnisse der Neurobiologie auf das Lernen kritisch umgegangen werden. Nicole Becker weist auf zwei Mängel hin. Zum einen sind die neueren Erkenntnisse der Hirnforschung selten in den Lehr- und Lernkonzepten der Neurodidaktik enthalten. Zum anderen, falls neue Erkenntnisse enthalten sind, sind diese oftmals in ihrer Argumentation inkonsistent (vgl. Becker 2008, S. 84, 86). Ihrem Fazit nach, ist die Auseinandersetzung mit gehirngerechtem Lernen und die zunehmende Bedeutung der Emotionen berechtigt, doch fehlt es der Pädagogik an „harten Fakten“ aus der Hirnforschung, die ihre praktischen Vorschläge unterstützen. Im Interesse einer ernstzunehmenden Neurodidaktik muss die Zusammenarbeit mit den Neurowissenschaften ausgeweitet und neue Methoden entwickelt werden.

Im nachfolgenden Abschnitt sollen einige Erkenntnisse der Neurowissenschaften mit pädagogischen Annahmen verbunden werden. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen kritischen Betrachtung soll diese Darstellung als ein Einblick in eine mögliche Kombination von Neurowissenschaften und Pädagogik gelten.

- Die Neurobiologen gehen davon aus, dass das Gehirn dafür geschaffen ist, Kerninhalte und Allgemeines zu lernen. Folglich ist es für den Menschen wichtig, keine Einzelheiten und Fakten, sondern Kernkompetenzen,

Kulturtechniken und Problemlösungsstrategien zu lernen (vgl. Roth 2003a, S. 303; Spitzer 2005, S. 5).

- Lernen soll Freude machen. Die Amygdala und der Hippocampus, die für die Einspeicherung von Wissen ins Gedächtnis verantwortlich sind, werden aktiviert sobald ein Ereignis mit Emotionen behaftet ist. Die größte Wirkung erzielt dieser Vorgang nur, wenn die Emotionen weder zu stark noch zu schwach sind (vgl. Mandl & Huber 1983, S. 24ff.). Die Wissenschaftler gehen davon aus, dass die positiven Inhalte besser als die negativen erinnert werden. Bei schwachen Stimmungen kann eine Stimmungs-Inkongruenz auftreten, d.h., positive Dinge werden bei negativer Stimmung besser behalten als negative (vgl. Parrot & Spackman 2000; zitiert nach Roth 2003a, S. 303). Gleichzeitig weisen einige Studien nach, dass Stress den Hippocampus negativ beeinflussen kann und somit lernhinderlich ist.
- Emotionen entstehen durch die Bedeutung, die der Mensch einem Inhalt und Gegenstand aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen beimisst. Diese Bewertung wird im Gehirn konstruiert. Sie verläuft größtenteils automatisch und unbewusst und kann von dem jeweiligen Betroffenen nicht bewusst wahrgenommen werden (vgl. Roth 2004, S. 500). Der Lernende bedarf des Wissens über die Konstruktivität, Möglichkeiten und Grenzen seines Bewusstseins.
- Frühere Erfahrungen sind im Gehirn landkartenförmig organisiert. Neuronen, die Ähnliches repräsentieren, liegen nah beieinander. Zusätzlich sind die Inhalte, die häufig auftreten, durch mehr Neuronen im Gehirn repräsentiert als Seltenes (vgl. Spitzer 2005, S. 5). Damit Inhalte langfristig im Langzeitgedächtnis verankert werden, müssen sie mit möglichst vielen unterschiedlichen Erlebnissen verbunden werden. Dazu soll Neues unter verschiedenen Betrachtungsweisen und in unterschiedlichen Situationen erlernt werden. Das Netzwerk der Neuronen kann durch die Aufmerksamkeit des Lernenden gefördert werden.
- Wissenschaftler haben einen positiven Zusammenhang zwischen Emotionen und höheren kognitiven Leistungen festgestellt, d.h. die Qualität komplexer Handlungsplanungen und rascher Entscheidungsfindung steigt durch das Zulassen von Emotionen (vgl. Damasio 1999, S. 64). Wenn der Lernende die Funktionen des Gehirns und die Bedeutung der Emotionen kennt, kann er lernen, diese bewusst einzusetzen.

- Lernen wird durch die Rahmenbedingungen des Lernorts beeinflusst. Deshalb soll versucht werden, eine Lernumgebung zu schaffen, die bei den Beteiligten positive Emotionen weckt (vgl. Friedrich & Preiß 2003, S. 186). Dabei kann ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Vielfalt und stabiler Ordnung das Lernen fördern (vgl. ebd., S. 188).

Heute gibt es psychologische Versuche, die die Wirkung bestimmter Konzepte der Neurodidaktik untersuchen wie das Züricher Ressourcen Modell (ZRM) mit Maja Storch, Frank Krause und Astrid Riedener-Nußbaum (vgl. ZRM 2008).

## **2.3 Systemisch-konstruktivistische Perspektive nachhaltiger Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen**

### **2.3.1 Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Perspektive von emotionalem Lernen**

„Der Konstruktivismus dient als zusammenfassende Bezeichnung für erkenntnis- und systemtheoretische sowie kognitionspsychologische und wissenssoziologische Ansätze“ (Arnold 2001, S. 176). Diese Denkrichtung kennt viele Vorläufer und unterschiedliche Vertreter und Richtungen und kann daher als ein „inter- und transdisziplinäres Konstrukt“ bezeichnet werden, in dem jeder Vertreter unterschiedliche Schwerpunkte setzt. Seit Mitte der 1990er Jahre hat der Konstruktivismus durch Rolf Arnold und Horst Siebert für die Erwachsenenbildung an Bedeutung hinzugewonnen (vgl. Arnold & Siebert 1995). Stehen Didaktik und Organisationsentwicklung im Mittelpunkt, wird die Antwort in der Systemtheorie gesucht. Eine Veröffentlichung von Arnold im Jahr 2007 trägt den Titel „Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik“. Nino Tomaschek spricht im Jahr 2006 in seiner Veröffentlichung „Systemische Organisationsentwicklung und Beratung bei Veränderungsprozessen“ von einer „konstruktivistisch-systemtheoretischen Sicht“, in der die Veränderung die einzig stabile Konstante ist (Tomaschek 2006, S. 9). Ein Jahr später spricht er in seiner Veröffentlichung „Systemische Transformationsphilosophie“ von einer systemisch-konstruktivistischen Beratungsphilosophie (Tomaschek 2007, S. 48). Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass keine objektive Wirklichkeit existiert, sondern sich jeder Mensch durch die Konstruktion seiner Realität einen Zugang zur Wirklichkeit verschafft. Der Mensch wird basierend auf seinen Denk- und Emotionsmustern als selbständig agierend



und konstruierend betrachtet. Die Wirklichkeit ist wahrnehmungs- und beobachtungsabhängig. Davon ausgehend entwickelt Arnold den Deutungsmusteransatz und die Ermöglichungsdidaktik und ist bestrebt das Verständnis der Emotions- und Deutungsmuster zu vertiefen (vgl. Arnold 2007, S. 54). Die Systemtheorie kann auch als „soziologische Megatheorie“ bezeichnet werden, die insbesondere durch ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit für die Erwachsenenpädagogik eine Bedeutung hat (vgl. Olbrich 2001, S. 300). Der systemische Ansatz verabschiedet sich von einem sogenannten „cartesischen Denken“, nämlich dem Denken in linearen Ursache-Wirkungszusammenhängen. Er betrachtet die Wirkungszusammenhänge zwischen Lehren und Lernen als komplex und paradox und ist bestrebt diese nüchtern zu analysieren. Diese Herangehensweise vervollständigt die Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2007, S. 80f.). Sie betont die Subjektivität, Vielfalt, Nichtlinearität, Eigenlogik, Wechselbeziehungen und Unvermeidbarkeit von Nebenwirkungen. Arnold fasst sie in sechs Leitsätze zusammen und nennt jeweils einen Vertreter dieses Satzes:

1. „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“ – siehe Förster & Pörksen 1999.
2. „Wir leben nicht alleine zusammen“ – siehe Molter & Billerbeck 2000.
3. „Ich sehe, was ich sehe!“
4. „Probleme sind Lösungen“ – siehe Mücke 2001.
5. „Man kann nicht nicht kommunizieren“ – siehe Watzlawick et al. 1974.
6. „Die Welt ist nicht so, wie wir sie fühlen!“ – siehe Arnold 2005 (vgl. Arnold 2007, S. 82).

In der Diskussion betreffend Forschungsbedarf und -perspektiven im Jahr 2002 weist Arnold „nachhaltiges Lernen“ als einen von fünf Forschungsschwerpunkten für die Erwachsenenbildung aus, der insbesondere die Ebene des emotionalen und kognitiven Lernens verknüpft. Gelungene Erwachsenenbildung führt „zu anhaltenden Wirkungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung sowie die Transformation oder Differenzierung fachinhaltlicher, sozialer, methodischer und emotionaler Kompetenzen Erwachsener“ (Arnold 2002 et al., S. 6). Von seiner Denkrichtung geprägt, beschäftigt sich Ingeborg Schüßler heute umfangreich mit diesem Thema. Sie verleiht nachhaltigem Lernen eine bildungstheoretische und lerntheoretische Konnotation. Die bildungstheoretische Konnotation fragt nach dem „Sinn und Ziel sowie subjektiven wie gesellschaftlichen Nutzen der Ressource Bildung und ihrer nachhaltigen Entwicklung“ (Schüßler 2008, S. 184). Die lerntheoretische Konnotation beschäftigt sich damit, „wie sich langfristig-tragfähige Kompetenzen Erwachsener entwickeln“ (ebd., S. 185). In ihrem Interesse liegt die Wir-

kung von Bildungsinterventionen und der Dauerhaftigkeit des Gelernten. Insgesamt umfasst nachhaltiges Lernen zum einen Sinn, Ziel und Nutzen von Bildung und zum anderen einen Sachverhalt, der eine lang anhaltende und dauerhafte Wirkung zeigt. Letztlich führt erfolgreiches Lernen zur nachhaltigen Teilhabe an Bildung, wodurch sich der Kreis hin zur bildungstheoretischen Konnotation schließt (vgl. ebd., S. 184f.).

Nach Schüßler zeichnet sich nachhaltiges Lernen durch die dauerhafte Wirkung und den fortwährenden Nutzen aus. Um dies zu erreichen, entwickelt sie ein komplexes Gebilde der Einflussfaktoren von nachhaltigem Lernen. Dazu zählen die Lerntheorie, die Didaktik, die Bildungstheorie und die Bildungspolitik. Schüßler geht davon aus, dass sich nachhaltiges Lernen auf einem „basalen emotionalen Orientierungssystem“ gründet und bisher in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zu wenig Beachtung gefunden hat (vgl. Schüßler 2003, S. 75f.; vgl. Schüßler 2008, S. 188). Nach Arnold nehmen Emotionen das größte Gewicht bei nachhaltigem Lernen ein. Er geht davon aus, dass „ohne emotionales Lernen, d.h. ohne die Aneignung „innerer Erfahrungen“, Lernen „nicht wirklich gelingen kann“ (Arnold et al. 2002, S. 6). Unter „innere Erfahrungen“ versteht Arnold die Emotions- und Deutungsmuster, nach denen sich das Denken und Handeln jedes Menschen ausrichtet. Sobald Lernen maßgeblich durch innere Prozesse interpretiert wird, bedarf es einer Didaktik, die diese Prozesse ermöglicht. Emotionsmuster, Ermöglichungsdidaktik und ihre Leistungen im Rahmen der Organisationsentwicklung werden im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

Die permanente Weiterentwicklung ist im Interesse der Organisationen. Ziel ist die Kompetenz, sich selbst permanent entwickeln zu können. Als Aufgabe der Personal- und Organisationsentwicklungsabteilung stellt sich somit die Entwicklung von langfristig-tragfähigen Veränderungskompetenzen ihrer Mitarbeiter dar. In der Weiterentwicklung der Mitarbeiter und Organisation bedarf es der kontinuierlichen Überprüfung der Wirkung und Dauerhaftigkeit der Methoden und des nachhaltig Gelernten. Parallel zu nachhaltigem Lernen ist nachhaltige Organisationsentwicklung von Emotionen beeinflusst und von den individuellen Voraussetzungen, sozialen Faktoren und strukturellen Kontexten sowie politischen Bedingungen abhängig.

## **2.3.2 Transformation der Organisation durch emotionales Lernen**

### **2.3.2.1 Emotionales Lernen als Transformation von Deutungs- und Emotionsmustern**

„Die Welt ist nicht so, wie wir sie fühlen!“ (Arnold 2007, S. 93). Im systemisch-konstruktivistischen Verständnis wird der Mensch als ein autopoietisches, selbstreferenzielles und operational geschlossenes System verstanden. „Autopoiesis“ kommt aus dem Griechischen von „autos“ und „poiein“, und bedeutet Selbsterhaltung<sup>12</sup>. In diesem Sinne sind die Menschen als autopoietische Systeme „selbstreferenziell“, d.h., dass sie sich ständig selbst aus sich heraus erzeugen. Ein „operational geschlossenes System“ meint, dass das System aus sich selbst heraus verfahrensbedingt ist. Demzufolge haben wir es mit einem System zu tun, das autopoietisch und „strukturdeterminiert“ ist. Maturana beschreibt dies wie folgt: „Menschen interagieren mit ihren eigenen Zuständen“ (Maturana 1996, S. 236; zitiert nach Siebert 1999, S. 201, 202). Das Interagieren mit den eigenen Zuständen folgt einer kognitiven und emotionalen Struktur, die auf das System begrenzt ist, damit also strukturell determiniert ist (vgl. Siebert 1999, S. 201). Sobald das Neue funktional bzw. „viabel“ ist, wird es in die vorhandenen Strukturen eingegliedert. Viabel bedeutet: Gangbar, passend, brauchbar und funktional. Allgemein ist etwas viabel, wenn es dem Mensch nützlich sein kann (vgl. Siebert 1999, S. 202). Dabei entstehen neue Qualitäten der Systeme, die sich aus sich selbst heraus durch sogenannte „Emergenz“ bilden. Emergenz kommt vom lateinischen „emergere“ und bedeutet Auftauchen und Hervorkommen<sup>13</sup>.

Dies vorausgeschickt bedeutet Lernen, über den Erwerb neuen Wissens hinaus, insbesondere die Veränderung und Erweiterung der vorhandenen Strukturen. Lernen erfolgt aufgrund der inneren Zustände als reflexives Lernen. Die Strukturen sind biographisch

---

<sup>12</sup> Die ursprüngliche Idee der Autopoiesis kommt von den chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela. Bei der Zellteilung beobachtete Maturana und Varela, dass sich die Zellen selbstständig permanent neu erzeugen (vgl. Maturana, Varela 1987, S. 50; zitiert nach Siebert 1999, S. 197).

<sup>13</sup> Von der Philosophie wird die Emergenz als das Phänomen bezeichnet, wodurch aus niederen Daseinstufen höhere entstehen, indem neue Qualitäten auftauchen. Emergenz beinhaltet die kreative, spontane und intuitive Entstehung von Erkenntnissen und Bedeutungen aus sich selbst heraus. Nach Siebert ist das Verständnis, der Sinn und die Bedeutung emergent, d.h. sie entstehen innerhalb kognitiver Netzwerke und können von außen nicht ermittelt werden (vgl. Siebert 1999, S. 198).

gewachsen und haben somit durch die eigenen Erinnerungen eine Geschichte (vgl. Siebert 1999, S. 26). Lernen kann nach Kersten Reich drei Formen annehmen:

1. Das konstruktive Lernen - Neues wird auf Viabilität geprüft und mit einer Emotion besetzt, die Wirklichkeit wird aktiv konstruiert und die Wissensbestände werden erweitert.
2. Das rekonstruktive Lernen - bisheriges Wissen ist nicht weiterhin viabel und wird aufgrund vorhandenen Wissens umgedeutet, sogenannte Reframing (vgl. Reich 2002, S. 161). Reframing bringt eine Veränderung der Bedeutungsperspektive mit sich.
3. Das dekonstruktive Lernen - verfestigte Überzeugungen werden in Frage gestellt und grundlegende Überzeugungen neu definiert (vgl. Reich 1996, S. 83). Mit anderen Worten lautet die Grundthese einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik: „Lernen und Entwicklung können nur gelingen, wenn die angesprochenen Akteure sich selbst auf den Weg machen, ihre bisherigen Erfahrungen weiterzuentwickeln“ (Arnold 2007, S. 11). Es muss eine „Professionalität der Selbstreflexivität und Vielfalt“ entwickelt werden (ebd.).

Dieses Prüfen, Umdeuten, Infragestellen und Festigen von neuen Inhalten verlangt nach einer zunehmenden Differenzierung von Lernschemata. Das bedeutet, dass der Lernende auch Maßstäbe erwerben muss, die ihm ermöglichen, Neues zu erkennen und seine vorhandenen Schemata weiter entwickeln zu können. Nach Siebert ist der Mensch dafür mit drei Relevanzdetektoren ausgestattet:

1. Der „Relevanzdetektor“ - Er ermöglicht die Trennung von Wichtigem und Unwichtigen vorzunehmen.
2. Den „Neuigkeitsdetektor“ - Dieser prüft, ob das neu zu Lernende ausreichend neu und viabel ist.
3. Der „Wiedererkennungsdetektor“ - Er prüft, ob das neu Ausgewählte an vorhandenes Wissen sowie Erfahrung angeschlossen werden kann (vgl. Siebert 1999, S. 84).

Durch diese Detektoren werden beim Lernen die Kompetenzen aufgebaut, die dazu beitragen mit dem neu Gelernten umzugehen.

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Kognition und Emotion sich zwar analytisch, nicht aber praktisch trennen lassen. Das bedeutet, eine Kognition ist nicht von ihrer emotionalen Verankerung zu lösen und eine Emotion ist ohne gedankliche

Operation nicht festzustellen<sup>14</sup>. Im bewussten Erleben eines Gefühls werden die individuelle Bedeutung des kognitiven Inhalts und der Qualität sowie Intensität der Emotionen im Erfahrungsfeld erfasst. Nach John Dewey bilden Emotion und Kognition eine Einheit. Kognitive Anschlussfähigkeit und emotionale Stimmigkeit sind für nachhaltiges Lernen von Bedeutung (vgl. Dewey 1948, S. 54; zitiert nach Siebert 1999, S. 33).

Autopoietisch geschlossene Systeme interagieren mit ihrer Umwelt durch die strukturelle Kopplung wie z.B. bei der Koevolution zwischen System und Umwelt (vgl. Siebert 1999, S. 107f, S. 199). Die strukturelle Kopplung unterliegt der Strukturdeterminiertheit der Einzelnen<sup>15</sup>. Ausgehend von Maturanas Zitat, „als strukturdeterminiertes Wesen hören wir, was wir hören, nicht, was andere sagen“ (Maturana 1996, S. 236), erfolgt eine Lernanregung von außen nur in Form von „Perturbation“. Der Begriff der Perturbation stammt von Maturana und Varela und wird auch als Störung bezeichnet, durch die sich das autopoietische System in einem Ungleichgewicht wahrnimmt und Veränderungen auslöst, um wieder in ein Gleichgewicht zu kommen (vgl. Siebert 1999, S. 200). Diese Veränderung wird von dem betroffenen System selbst gesteuert und von außen als „kontingent“, was hier zufällig wahrgenommen bedeuten (vgl. Maturana & Varela 1987, S. 106; zitiert nach Siebert 1999, S. 23, 38). Wird die Störung von weiteren Lehrenden und Lernenden ausgelöst, wird von einer „reziproken Perturbation“ gesprochen (vgl. Siebert 1999, S. 124). Diese Form der Störung ist die optimale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Anreiz, der Lernprozesse in Gang bringt, ist die Wahrnehmung der Differenzen zwischen sich und anderen (vgl. Siebert 1999, S. 94). Solche Differenzen bezeichnet Siebert als die „Hefe in Lehr- und Lernprozessen“ (ebd., S. 95). Anpassung und Neuordnung, die aus Perturbation und Differenzen hervorgerufen werden, vollziehen sich durch das sogenannte „Driften“.

---

<sup>14</sup> Dieser Zusammenhang wird insbesondere von der sogenannte Affektlogik von Luc Ciompi thematisiert. Affekt verwendet er synonym mit Emotion. Nach ihm haben Affekte ihre eigene Logik und steuern logisches Denken (vgl. Ciompi 1997, S. 93ff.).

<sup>15</sup> Die strukturelle Kopplung und Koevolution sind ergiebig, reichen aber bei der Betrachtung der komplexen Beziehungen des Lernens in einer Gruppe im Rahmen einer WBM nicht aus. Die Lerngruppe ist ein soziales System in dem die Einzelnen durch strukturelle Kopplung verbunden sind. Trotz der Selbstorganisation eines jeden entsteht eine Gruppendynamik. Demnach ist das Lernen in einer Gruppe individuell und selbstgesteuert und gleichzeitig mehrdimensional und kontextabhängig (vgl. Siebert 1999, S. 96).

Driften bezeichnet den Vorgang, in dem sich die Lebewesen im Rahmen ihrer Möglichkeiten an veränderte Umweltbedingungen anpassen (vgl. Varela und Thompson 1992, S. 279; zitiert nach Siebert 1999, S. 91). Edmund Kösel, der eine subjektive Didaktik entwickelt hat, spricht dabei auch von „didaktischen Driftzonen“ und betrachtet diese als die gemeinsamen Spielräume, in denen sich der Lehrende und Lernende bewegen und gemäß ihrer Eigenstruktur und Anpassungsleistung driften (vgl. Kösel 1993, S. 240, 241)<sup>16</sup>. Da Lebewesen sich nicht einseitig an die Umwelt anpassen, finden im Rahmen des Driftens „wechselseitige Passungen“ statt. Das wichtigste Instrument dabei ist die Beobachtung. Die konstruktivistischen Vertreter unterscheiden drei Formen des Beobachtens auf:

1. Das Beobachten erster Ordnung - Die Beobachtungen werden auf ihre Viabilität hin geprüft und gefestigt.
2. Das Beobachten zweiter Ordnung - Die Beobachtungen erster Ordnung werden reflektiert. Diese Beobachtung wird u.a. auch als „Metabeobachtung“ bzw. „Beobachtung der Beobachtung“ bezeichnet.
3. Das gegenseitige Aufmerksammachen auf „blinde Flecken“. Als „blinde Flecken“ bezeichnet der Konstruktivismus das, was das einzelne System nicht sieht, bzw. übersieht (vgl. ebd.).

Die vorgestellten Grundlagen erklären nachhaltiges Lernen als einen Prozess, der in einem autopoietischen, selbstreferenziellen und operational geschlossenen System abläuft. Er verläuft reflexiv als Konstruktion, Rekonstruktion oder Dekonstruktion und kann von Außen durch Perturbation und Metabeobachtungen angestoßen werden, doch letztlich entscheidet das System, was viabel ist und wie das Neue in die innere Systematik eingepasst wird. Aus diesem Prozess resultiert die Veränderung der inneren Systematik. Nach Arnold entsteht nachhaltiges Lernen, „indem die Lernsubjekte eine aktiv-interaktive Rolle im Lerngeschehen spielen und ihre eigenen Erfahrungen und

---

<sup>16</sup> Driftzonen sind nach Siebert durch sechs Ähnlichkeiten charakterisiert: 1. „Gemeinsame thematische Universum“ - die Themen werden behandelt, die für alle von Interesse sind und an den vorhandenen Erfahrungen anknüpfen. 2. „Ähnlich kognitive Strukturen“ - die Lern- und Denkstile der Beteiligten sind kompatibel. 3. „Ähnliche Vorkenntnisse“ - aller Teilnehmer. 4. „Ähnliche Affektlogiken“ – durch die alle Teilnehmer eine ähnliche emotionale Betroffenheit aufweisen 5. „Ähnlich kulturelle Deutungsmuster“ – die Teilnehmer teilen die gleichen Werte und Tabus. 6. „Ähnliche Lerngewohnheiten“ – aller Teilnehmer (vgl. Siebert 1999, S. 91).

Einsichten in die Konstruktion von Problemlösungen einbringen können. Individuelles und organisationales Lernen stellen sich dabei als die beiden korrespondierenden Seiten eines Wissensmanagements dar“ (Arnold 2007, S. 65). „Organisationslernen lebt von dem Beobachtungslernen, welches ein Selbstbeobachtungslernen der beteiligten Akteure ist“ (ebd., S. 12). Dieser Ansatz wird als Deutungsmusteransatz bezeichnet und seit dem Jahr 2003 durch die Bedeutung von Emotionen und Emotionsmuster von Rolf Arnold explizit erweitert.

Wie in dem vorangegangenen Abschnitt erläutert, folgen das Denken, Fühlen und Handeln einer inneren Systematik. Arnold bezeichnet diese als „Denk- und Emotionsmuster“, die durch eine sich selbst voraussetzende Logik charakterisiert sind. Diese Muster bilden und verfestigen sich durch Erfahrungen mit sich und der Umwelt (Arnold 2008a, S. 237). Diese konstruierten Muster sind vorhandene Denk- und Fühlprogramme der Wahrnehmung, die „anspringen“, wenn ihnen eine Situation bekannt vorkommt, d.h. in dem aktuellen Prozess der Wahrnehmung werden früher gespeicherte Emotionen aktiviert, welche die aktuelle Situation bewerten und als Angriff oder Abwertung usw. definieren. Das Erkennen von Neuem ist ein Wiedererkennen von Vorhandenem und wird als „Anschlusslernen“ bzw. „Bestätigungslernen“ bezeichnet. Bezogen auf die emotionalen Muster heißt das mit den Worten von Gieseke, „Ich produziere mein altes Gefühl neu, wenn ich in ähnliche Situation komme, ohne dass diese alte Situation mir bewusst ist“ (Gieseke 2007, S. 83f.). Arnold ergänzt diese Aussage damit, dass das Ähnlichkeitserleben nicht der Situation, sondern der emotionalen Ausleuchtung der Situation innewohnt. Mit den Worten Luhmanns erfolgt Lernen somit „rekursiv“, d.h. als ein Prozess, bei dem die eigenen Ergebnisse als Grundlage weiterer Operationen verwendet werden (vgl. Luhmann 1996, S. 44). Dabei spielt die Biographie des Einzelnen eine wesentliche Rolle. Die sogenannte „Biographische Synthetisierung“ „verankert“ Neues mit vorhandenen Kenntnissen, Deutungs- und Emotionsmustern. Die Arbeiten von Ingeborg Schüßler zeigen eine weitere Differenzierung der Muster in explizite und implizite Muster. Daran anschließend können nicht alle Muster expliziert, im Sinne von bewusst gemacht und formuliert werden. Zusätzlich beschreibt Arnold Muster, die, obwohl sie einem Menschen eigen sind, nicht von ihm gesteuert werden können. Einen Grund dafür sieht er darin, dass der Mensch diesen Mustern ausgeliefert ist und ihnen nichts entgegensetzen kann. Deshalb wird der Mensch von solchen Mustern „überschwemmt“ (vgl. Arnold 2005, S. 64f). Diese Muster wiederum können explizit oder implizit sein.

Zusammengefasst sind es die eingespeicherten Erfahrungen, die über die Sichtweisen, das Fühlen und Verhalten in der aktuellen Situation bestimmen (Arnold 2005, S. 64). Diese Muster sind kognitiv und emotional konstruiert und können bewusst oder nicht bewusst sein. Durch ihre hohe Permanenz stellt sich Lernen als Veränderung dieser Muster als eine große Herausforderung dar (vgl. Arnold 2008a, S. 228). Dabei findet Lernen statt, sobald Neues in vorhandene Muster integriert wird. Diese Veränderung vorhandener Muster wird als Transformation bezeichnet. Lernen durch Transformation ist per se nachhaltig.

In Anlehnung an die emotionspsychologische Forschung und Dissonanztheorie geht Arnold davon aus, dass der Mensch „die Wirklichkeit so sieht, wie er sie aushalten kann“ (Arnold 2005, S. 64). D.h. Lernen als Transformation der Muster findet lediglich in dem Ausmaß statt, soweit der Mensch dies ertragen kann. Das Deuten, Interpretieren und Transformieren strebt „in sich“ immer nach Konsistenz und emotionaler Stimmigkeit (vgl. ebd., S. 27f, 64, 72, 83). Deshalb kann aus der engen Beziehung zur eigenen Biographie geschlossen werden, dass Transformation unmittelbar mit dem individuellen Selbstkonzept des Lernenden, seiner Identität, verbunden ist. Mit den Worten von Siebert und in Anlehnung an Dewey ist „Realitätsdeutung“ zugleich ein „Identitätsangebot“ (vgl. Siebert 1999, S. 121)<sup>22</sup>. Die Identität eines Menschen ist „die Summe seiner Geschichten sowie die kumulierende Dichte seiner gespürten Selbstwirksamkeit, die nicht nur Resonanz nach außen, sondern auch Resonanz nach innen ist“ (Arnold 2005; zitiert nach Arnold 2008a, S. 218). „Emotionen und Deutungen geben den Stoff ab, aus denen ein Mensch seine Identität baut“ (vgl. ebd., S. 229). Auf diesem Weg ermöglicht Lernen Veränderung und Konsistenz zugleich (vgl. ebd., S. 217).

Transformation kann durch reflexives Lernen angeregt werden. Reflexives Lernen steht bei Arnold für die Selbstreflexion, den Blick nach innen und wird als selbstreflexive Identitätsklärung bezeichnet. Dabei werden spezielle Deutungs- und Emotionsmuster durch reflexives Erkennen aufgespürt. Durch dieses „Bei-sich-sein“ kommt der Mensch sich selbst näher, was ihm den Zugang zu anderen Menschen erst ermöglicht. Eine solche emotionale Selbstbefreiung ermöglicht dem sinnsuchenden Menschen seine

---

<sup>22</sup> Die These, dass Vergangenheit für die Gegenwart von Bedeutung ist, lässt sich auf Dewey zurückverfolgen. Nach ihm ist die Vergangenheit aufgrund dessen, was sie zur Gegenwart hinzufügt, von Bedeutung. Biographisches Lernen ist, für Dewey, wenn frühere Erfahrung in neue Ideen reinterpretiert und rekonstruiert werden (vgl. Siebert 1999, S. 33).



innere Bedürftigkeit zu erkennen (Arnold 2005, S. 187f.). Diese Selbstreflexivität bezeichnet er heute als „emotionale Reflexion“ und die „Reflexion des Emotionalen“ (Arnold 2008a, S. 231). In Anlehnung an Alexander Mitscherlich ermöglicht die Reflexion die „Selbstformung des Verhaltens“, das durch die „implizite Emotionalität“ gesteuert wird (vgl. ebd., S. 231). Auch den Mustern, die nicht direkt bewusst sind, soll auf die Spur gekommen werden (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird ein reflexives Wissen als das Wissen über die Aneignung sowie den Umgang mit Wissen, das sogenannte „Know-How to Know“ aufgebaut. Reflexives Wissen ist ein Selbst- und Prozesswissen (vgl. Arnold 2005, S. 68f.). „Biographische Reifung“ bringt den Einzelnen in eine Distanz zu seinen Gewissheiten und in eine Fähigkeit, mit Ungewissheiten und Veränderungen umzugehen. Hierbei entwickeln die Lernenden eine Regulationsfähigkeit (vgl. ebd.). Sie umfasst eine Haltung von Offenheit und Einsicht in die innere Systemik, Umfühlen, Achtsamkeit, Skriptrevison, Schubumkehr, Alphabetisierung, Verunsicherung, Rat- oder Haltlosigkeit, Wiederholungserleben, Inkonsistenz - Erleben. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstreflexivität ist der Kern der Professionalität. Dies meint die Fähigkeit, zu sich selbst und v.a. zu seiner eigenen Emotionalität, in Distanz treten zu können (vgl. Arnold 2005, S. 73, 84ff.; vgl. Holzapfel 2008, S. 159f.). Bezugnehmen auf die Gestalttherapie bedarf der Lernende einer „Haltung der Achtsamkeit, die Entwicklung eines Spüribewusstseins für die eigenen Emotionen“ (vgl. Arnold 2005, S. 151, 242; vgl. Holzapfel 2008, S. 160)<sup>17</sup>.

Als Anschlusslernen folgt Lernen einer inneren Logik aufgrund vorhandener Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster. Diese Muster sind beständig und veränderbar zugleich. Veränderung erfolgt durch Transformation der Wahrnehmung, Bewertung und letztlich der Muster. Mit Arnold kann emotionales Lernen als das „bewusste Erleben, Reflektieren und Verändern der inneren, internen, innerseelischen Muster“ definiert werden (Arnold 2005, S. 71f.). Durch emotionales Lernen werden langfristige Veränderungen möglich und der Mensch, die Gruppe und Organisation zu fortwährenden Veränderungen befähigt. Besonders ist dabei nicht alles zu wissen, sondern sich und die Welt zu spüren (vgl. Arnold 2005, S. 71f.). Ebenso sind die Selbstreflexivität aller Beteiligten sowie die Haltung der Achtsamkeit notwendig. Pädagogische Intervention kann die Transformation der Muster unterstützen, sobald die Entwicklung von den

---

<sup>17</sup> Diese Haltung ist nach Holzapfel das zentrale Prinzip der Gestalttherapie (Holzapfel 2008, S. 154 f, 160; Holzapfel 2007; in: Heuer, U.; Sieberts, R., S. 135-149).

Lernenden als sinnvoll betrachtet und verantwortungsvoll genutzt werden kann. Ziele und Anforderungen an eine solche Intervention für die Organisationsentwicklung zeigen die nachfolgenden Kapitel.

### **2.3.2.2 Didaktische und methodische Entscheidungen für emotionales Lernen**

Allgemein gefasst, beschreiben didaktische Konzeptionen die Wechselwirkungen von Lernen und Lehren in organisierten Lehr- und Lernveranstaltungen (vgl. Arnold 2007, S. 33ff.). Aus Sicht konstruktivistischer Vertreter existiert kein Rezept für eine didaktische Konzeption. Dennoch haben sie Prinzipien für die Bildungspraxis formuliert, aus denen reflexive Konzepte entwickelt und Lernszenarien abgeleitet werden können. Diese Prinzipien stellen Kann-Aussagen dar, „wie mit den Systemiken der individuellen Entpuppung einerseits und den Systemiken des gesellschaftlichen Eingebundenseins andererseits produktiv umgegangen werden kann“ (Arnold 2008a, S. 220).

Rolf Arnold und Horst Siebert haben zu Beginn der 1990er Jahre ein Programm mit der Bezeichnung „Ermöglichungsdidaktik“ skizziert, das seitdem weiterentwickelt wird. Dieses Konzept betrachtet die Lehr- und Lernprozesse als voneinander relativ entkoppelte Prozesse und stellt die informellen und autodidaktischen Lernprozesse in den Mittelpunkt (vgl. Arnold 2007, S. 39f.). Das Konzept orientiert sich an der Logik bzw. Systemik der Deutungs- und Emotionsmuster der Lernenden und verfolgt das Ziel, die Transformation von Deutungs- und Emotionsmustern sowie die Kompetenz zur kontinuierlichen selbstständigen Transformation durch emotionales Lernen zu ermöglichen, d.h., der Lernende versteht die Konstruktivität und Logik seiner bewussten und nicht-bewussten Prozesse der eigenen Weltkonstruktion. Diese Reflexionsprozesse werden als emotionale Reife bezeichnet und ermöglichen die Selbstformung des Verhaltens. Bezogen auf die persönliche Biographie kann auch von biographischer Reifung gesprochen werden. Folglich muss die Didaktik sich mit den Vorstrukturen der lernenden Subjekte, ihrer biographischen Geprägtheit und autoreferenziellen Geschlossenheit auseinandersetzen. Die Reife befähigt den Menschen eine distanzierte Position zu seinen Gewissheiten einzunehmen. Aufgrund dieser Distanz entwickelt sich einerseits die Kompetenz mit Veränderungen und Ungewissheit umzugehen und andererseits steigt die Vielfalt der Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns. In diesem Prozess wächst die Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung. Neben der Selbsterkenntnis geht aus dem Prozess ebenfalls die Fähigkeit zur Regulation der eigenen Muster hervor. Arnold fasst dies zusammen als „doppelten Reflexionsschritt“: „Zum einen >komme ich mir selbst

auf die Spur<, [...] zum anderen verstehe ich die Banalität der formalen Mechanismen, mit denen wir unsere Wahrnehmung und unsere Ich-Zustände konstruieren“ (Arnold 2008a, S. 231f.).

Mittelpunkt der Didaktik sind die Deutungs- und Emotionsmuster der Lernenden. Ziel der Didaktik ist die Förderung dieser beschriebenen emotionalen Reifung hin zum Zustand der doppelten Reflexion. Um dies zu erreichen bietet die Ermöglichungsdidaktik folgende sechs Eigenschaften:

1. Zirkularität: Lehr- und Lernprozesse werden als interdependentes Geschehen betrachtet, in welchem sich die Vorstrukturen und Lernprojekte der Lernenden aktivieren.
2. Wirkungsoffenheit: Die Wirkung hängt von den Lernenden und ihrer Eigenlogik ab.
3. Selbständigkeit: Die Lernenden lernen selbständig.
4. Prozesssteuerung: Die Eigenlogik der lernenden Systeme steuert die Qualität und den Erfolg der Lernprozesse.
5. Aneignung: Lehren erweitert Möglichkeiten der Aneignung.
6. Vielfalt: Sobald die Vielfalt der inneren Möglichkeiten der Lernenden entfaltet wird, steigt der Lernerfolg (vgl. Arnold & Siebert 2006, S. 44).

Diese Eigenschaften zeigen, dass die Ermöglichungsdidaktik dem Lernenden die Verantwortung seiner weiteren Entwicklung überlässt und dem Lehrenden die Funktion des Beraters zukommt. Diese Didaktik ist bestrebt, den Lernenden seine Identität aktiv konstruieren zu lassen und stellt diese in dessen Verantwortung (vgl. Arnold & Siebert 1995, S. 127f.). Sein einziges Bildungsmittel ist die Beobachtung. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, die selbsttätige Aneignung von Wissen und Deutung, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu initiieren bzw. in Gang zu setzen und zu fördern (ebd., S. 136). Das Zusammentreffen der Teilnehmer erachtet diese Didaktik als Interaktionsgeschehen, in dem vielseitige Wirklichkeiten aufeinander treffen und Driftzonen entstehen. Eine so verstandene Didaktik kann immer nur Angebote machen. Daher bezeichnet sie Hans Tietgens auch als Angebotsdidaktik (vgl. Tietgens 1994; zitiert nach Arnold & Siebert 1995, S. 6).

Im Jahr 2005 entwickelt Arnold folgende Phasen und Beobachtungsebenen einer Didaktik des Emotionslernens. Dabei geht er davon aus, dass der Lernende auf dem Weg zur Transformation die Phasen „Verunsicherung“ und „Information“ durchläuft.

Die Aneignung von Neuem basiert auf der sogenannten „emotionalen Rekonstellierungsdynamik“.

Tab. 1: Phasen und Beobachtungsebenen einer Didaktik des Emotionslernens

	Phasen		
	Verunsicherung	Information	Transformation
Aneignung	Neues Wissen (z.B. bei Obsoleszenz bisheriger Expertise)	Präsentation, Didaktisierung, anschlussfähige Inszenierung von neuen Sichtweisen, Erklärungen und Perspektiven	Alte Deutungsmuster werden „losgelassen“ und neue Perspektiven und Erklärungsweisen geteilt
Rekonstellierung	Überforderungserleben führt zur Aktivierung „bewährter“ bzw. vertrauter Angstbewältigungsstrategien	Das eigene Erleben thematisieren, in den Blick nehmen und mit neuen Begriffen „begreifbar“ werden lassen, wodurch sich eine Beobachterposition herausbildet.	Aufgabe bisheriger Angst-Bewältigungsstrategien und „leidenschaftsloserer“ Umgang mit den bevorzugten Mustern des „Sich-in-der-Welt-Fühlens“

**Quelle:** Eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold 2005, S. 235 und Arnold 2007, S. 52.

Auf der Stufe der Aneignung erachtet der Lernende in der Phase der Verunsicherung sein Wissen als veraltet. Seine bewährten Muster bröckeln und er empfindet Angst. In der Phase der Information werden dem Lernenden Handlungsalternativen zugänglich, indem ihm Chancen aufgezeigt werden und diese Alternativen erlebt werden. In dieser Phase wird der Grundstein für eine Veränderung gelegt. In der Phase der Transformation werden alte Muster losgelassen. Achtsamkeit und Reflexion setzen ein. In dieser Phase fühlt der Lehrende anders als zuvor. Auf der Stufe der Rekonstellierung fühlt der Lernende sich mit den neuen Mustern überfordert. Er empfindet erneut Angst und entwickelt Strategien mit dieser Angst umzugehen. In der Phase der Information reflektiert er seine Erlebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven und nimmt Distanz dazu ein. In der letzten Phase der Transformation hat der Lernende die Kompetenz des beliebigen Umgangs mit seinen Mustern entwickelt, ohne dabei Angst, Unsicherheit usw. zu verspüren.

Basierend auf der Ermöglichungsdidaktik werden Lernsettings gestaltet, in denen mehrere Methoden zum Einsatz kommen. Diese Methoden unterstützen die Lernzielerreichung. Die Ideen und Möglichkeiten der Methoden sind kaum überschaubar. Einen Anhaltspunkt bietet Siebert damit, die Methoden der Bildungsarbeit in dem Spannungsfeld eines didaktischen Dreiecks zwischen „Inhaltslogik“, „Psychologik“ und „Handlungslogik“ zu betrachten (vgl. Siebert 1999, S. 144). In einer jüngeren Veröffentlichung ersetzt er die „Inhaltslogik“ durch „Soziologik“ und „Sachlogik“ (vgl. Siebert 2004, S. 12). Die Psychologik steht für die Selbsterfahrung und basiert auf der Selbstreferenz der Wirklichkeitskonstruktion. Diese Logik widmet sich der Motivation, den biographischen Erfahrungen, kognitiven Strukturen, vorhandenen Deutungsmustern und Lernwiderständen der Lernenden. Die Handlungslogik bezieht sich auf die Praxis und benötigt die Wissensbestände der Handlungen im beruflichen und privaten Alltag. Diese Logik betrachtet die Anforderungen, Problemlösungen und Qualitätskriterien der Verwendungssituation sowie den Transfer des Gelernten vom Lernfeld in das Arbeits- oder Alltagsfeld. Die Inhaltslogik steht für die Wissensvermittlung und -bestände, die von den Lernenden in Lernprozessen rekonstruiert und transformiert werden. Die Soziologik betrachtet die sozial-emotionale Zusammensetzung und Dynamik der Gruppe und Heterogenität, die das Lernen in seiner sozialen Interaktion und Perspektiv- enverschränkungen definiert. Die Sachlogik fokussiert die Strukturen, Kategorien und Komplexität des zu behandelnden Themas in seiner Interdisziplinarität, Tiefe und Breite des Lerninhaltes (vgl. Siebert 1999, S. 144; vgl. Siebert 2004, S. 12).

Theoretisch soll didaktisches Handeln alle Logiken berücksichtigen und verbinden (vgl. Siebert 1999, S. 145). In der Realität ist es jedoch so, dass eine Methode meistens nur eine Logik akzentuiert, z.B. regt die Psychologik die Reflexion der Bildungsbiographie an, die Handlungslogik stellt die Praktikabilität und Viabilität des Wissens und die Situierung der Kognition in den Vordergrund und die Sozio- und Sachlogik befragt die Anschlussfähigkeit neuer Inhalte an vorhandene Konstrukte. Didaktisches Handeln fordert somit eine Kombination der Methoden, die unterschiedliche Logiken ansprechen und Lernen durch Akkomodation, Assimilation, Wissenserwerb, Reflexion und Emotion verbinden (vgl. Siebert 1999, S. 140).

Bei der Wahl der Methoden spielen neben dem vorgestellten Spannungsfeld des didaktischen Dreiecks eine Reihe von anderen Faktoren eine Rolle wie der Lernort, die Rahmenbedingungen, die Lerngruppe, die Lernziel, die Inhalte und der Lehrende sowie dessen Welt und Menschenverständnis (vgl. Arnold et al. 2001, S. 224).

### **2.3.2.3 Anforderungen an emotionales Lernen**

Die Wahl und Zusammenstellung der Methoden richtet sich nach ihrer Angemessenheit. Die Angemessenheit einer Methode hängt von den Einflussbedingungen ab, die sich in Lernender, Umfeld und Intervention unterteilen lassen. Eine Grundanforderung an Methoden ist, dass sie die Eigenständigkeit der Lernenden stimulieren. Das bedeutet auch, dass die Anwendung einer Methode nicht bei jedem Menschen zu den gleichen Resultaten führt (vgl. Siebert 1999, S. 141).

#### **Lernender**

Die Muster, die sich in der individuellen Biographie entwickelt haben, stellen die innere Systemik des Menschen dar und geben ihm Beständigkeit. Bei der Organisation handelt es sich dabei um lernkulturelle Grundannahmen und Überzeugungen (vgl. Schüßler 2008). Lernende sollen sich das individuell Besondere und kollektiv Gemeinsame, das in ihren emotionalen und kognitiven Konstrukten der Wirklichkeit vorherrscht, bewusst machen und wertschätzen (vgl. Arnold 2008a, S. 232). Dieser Prozess wird als Selbsterschließungskompetenz bezeichnet (vgl. Arnold 1996, S. 6; zitiert nach Siebert 1999, S. 146). Durch den Zugang zu den inneren Quellen findet die biographische Synthetisierung statt und die vorhandenen Muster werden transformiert. Grundvoraussetzung dafür ist die Bereitschaft, systematisch an den eigenen biographischen Erfahrungen zu arbeiten und den inneren Dialog zu suchen (vgl. Arnold 2005). Die Wertschätzung trägt zu einem positiven Selbstbild bei, durch das der Lernende eine positive Grundhaltung gegenüber sich selbst einnimmt.

Im Hinblick auf die Organisation soll das subjektive Lernziel in die Lernziele der Organisation integriert werden. Das Erreichen einzelner Ziele stellt Erfolge dar, die registriert und gewürdigt werden sollen.

Nach Siebert nimmt der Lernende die Position des Beobachters seiner Deutungs- und Emotionsmuster ein. Das Fördern dieser Beobachtungen und Formulieren der Feststellungen trägt dazu bei, das Lernen zu unterstützen. Damit sind die Beobachtung erster und zweiter Ordnung und die Bereitschaft, eine Distanz zu sich und dem Prozess einzunehmen, gemeint.

Die grundsätzliche Haltung des Lehrenden zeigt sich in dem Bewusstsein der Konstruktivität eigener Deutungen. Dadurch betrachtet er seine Wahrnehmung als einen möglichen Zugang zur Welt und akzeptiert die Meinungen anderer Menschen. Er geht davon

aus, dass es keine objektiv zugängliche Realität gibt. Er betrachtet seine Vergangenheit als gegeben, an die alle seine weiteren Lernprozesse anschließen. Seine Relevanzdetektoren sind das Ergebnis der bisherigen Deutungs- und Emotionsmuster, die darüber entscheiden, was gelernt wird. Daher ist es wichtig diese kennen zu lernen und bewusst einsetzen zu lernen. Der Lernende nimmt beim Lernen stets eine aktive Rolle ein. Er abstrahiert Gelerntes von der Lernsituation, damit es auf andere Situationen anwendbar ist. Er sucht selbst danach seine Vorstellungen und Erfahrungen auszuweiten (vgl. Mandl et al. 1992, S. 134). Der Lernende hat die Bereitschaft zur Reflexion, zum Erproben von alternativen Sichtweisen sowie den Willen Veränderungen zu initiieren (vgl. Grau & Möller 1992, S. 273). Um erfolgreich zu lernen und Organisationen zu entwickeln, muss der Einzelne sich mit den Veränderungen und Zielen identifizieren. Dann ist Lernen ehrlich und authentisch.

Bezüglich der Emotionen, soll der Lernende seine Gefühle zulassen und den bewussten Umgang mit ihnen erlernen. Kognition soll bewusst mit Emotion verbunden werden und das Potenzial, das die Theorie aufzeigt, soll für die eigenen Lernprojekte genutzt werden. In diesem Zusammenhang hilft es, auf eigene körperliche Reaktionen sowie auf die anderer zu achten. Bei Veränderungen muss man sich mit den Gefühlen auseinandersetzen, indem die prägenden sowie die neu zu lernenden Emotionen nacherlebt werden müssen. Im Rahmen der Selbststeuerung und Eigendynamik soll der Lernende auch seine nicht direkt verfügbaren Emotionen aufspüren, die sich in der unterbewussten Dimension seiner Persönlichkeit befinden. Dazu bedarf er der differenzierten Einsicht in die innere Systemik und Offenheit gegenüber Formen der Selbsterfahrung und Selbstreflexion. Hier setzt die emotionale Selbstreflexivität an. Dadurch erreicht der Lernende einen Bewusstseinszustand, bei dem bevorzugte Wahrnehmungs- und Denkmuster zum Gegenstand des Nachdenkens werden. Der Lernende erhält eine Einsicht in die Funktionsweise eigener Wahrnehmung und Muster (vgl. Arnold 2005, S. 340).

### **Umfeld**

Im Umgang mit anderen spielt Empathie eine wichtige Rolle, v.a. Zuhören und Verständnis. Nach Arnold ist eine gelungene Beziehung mit anderen erst durch die Balance von „Primär- und Sekundärkonstruktionen“ möglich. „Primärkonstruktionen“ steht für die Ursprungsstellungen zur Welt eines Menschen. „Überall dort, wo von Menschen erwartet wird, dass von ihrem Verhalten eine konstruktive Wirkung auf die Gestaltung sozialer Zusammenhänge ausgeht, scheint dies nur zu gelingen, wenn diese

wirklich in Einklang mit ihren Primärkonstruktionen zu handeln vermögen“ Sekundärkonstruktionen hingegen sind nicht die authentischen Konstruktionen, sondern diejenigen, welche die Primärkonstruktionen überlagern. Erfolgreiche Beziehungen resultieren aus spürbaren Primärkonstruktionen. Nachhaltige Veränderungen betreffen so immer auch die eigenen Primärkonstruktionen sowie die der Teammitglieder. Genauer stehen als oberste Ziele die konstruktive Kraft des Emotionalen, Deutungs- und Emotionsmuster reflektieren zu können, das Erreichen einer persönlichen Reife, die Fähigkeit zur wirklichen Zuwendung zum Gegenüber und Begleitung des systemischen Wachstums eines jeden Organisationsmitglieds. Dieses steht für den Zugang zu sich selbst, die innere Balance, Selbststeuerungsfähigkeit, emotionale Leistungsfähigkeit und den reflexiven Beobachter (Arnold 2008a, S. 325-341).

Das Lernen des Einzelnen findet in sozialen Kontexten statt. Daher soll der Lernende den Austausch mit anderen Menschen suchen, sich über seine Erfahrungen mitteilen und Driftzonen bewusst nutzen. So wie in eigenen Mitteilungen die Beschreibung und Sicherung der Identität stattfindet, sind in den Mitteilungen des Gegenübers implizite Deutungen und Wissen enthalten. Diese Deutungen können die Person, Organisation, Situation betreffen.

Die Beziehungen zu anderen Menschen sind emotional. Dabei sollen Kooperation, multiple Perspektiven und unterschiedliche Rollen gelebt, reflektiert und erweitert werden. Das Aufmerksammachen auf „blinde Flecken“ trägt z.B. zur Flexibilisierung vorhandener Wahrnehmung bei. Die Lernsituation kann dabei so arrangiert werden, dass die Aufgaben mit anderen in einer Gruppe zu lösen sind. In diesem Gebiet des „sozialen Austauschs“ und seiner Wirkungen kommen viele Fragen auf, die hier nicht beantwortet werden können (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998, S. 470ff.).

Insgesamt soll der Lehrende für die gegenseitige Beeinflussung des Systems und seiner Umwelt sensibilisiert werden. In den Beziehungen findet die Verbindung von individuellen mit organisationalen Lernprozessen statt.

Im Zusammenhang mit der Umgebung spielt die Kultur der Organisation eine wichtige Rolle für das Lernen. Sie kann lernförderlich oder lernhinderlich auf ihre Mitglieder wirken. Förderlich ist es, wenn die Mitglieder zum Lernen motiviert werden, ihre Lernerfolge honoriert werden und ausreichend Bewegungs- und Entfaltungsfreiheit für das neu Gelernte vorhanden ist. Durch eine solche Kultur kann die Organisation ihre impliziten Muster reflektieren und selbstständig ihre Atmosphäre lernförderlich



gestalten (vgl. Siebert 2004, S. 46). Auch soll die Organisation durch dementsprechende Strukturen und Curricula die individuellen Lernprozesse gezielt unterstützen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998, S. 17).

Die Umgebung beeinflusst das Einspeicher- und Erinnerungsvermögen des Lernenden. Diverse Versuche haben gezeigt, dass das Gelernte besser erinnert wird, sobald das Arbeitsumfeld dem Lernumfeld ähnlich ist. Folglich soll beim Lernen eine enkodierfreundliche Umgebung bewusst geschaffen werden (vgl. Siebert 2004, S. 44).

### **Intervention**

Der Konstruktivismus fordert eine spezielle Haltung gegenüber dem Lernen. Arnold und Siebert bezeichnen die geforderte Haltung mit dem Oberbegriff der „Gelassenheit“ (vgl. Arnold 1993, S. 53; zitiert nach Siebert 1999, S. 142). „Gelassenheit“ seitens des Lehrenden bedeutet, die „Eigendynamik in einer Gruppe zuzulassen, nicht für alle Fragen Antworten parat zu haben, schwierige Situationen oder Konflikte gemeinsam mit den Teilnehmer/innen zu entscheiden und Überraschungen als Bereicherung zu erleben“ (Siebert 1999, S. 142). Die Gelassenheit respektiert die Eigensinnigkeit des Lernens und der Lernenden, in der jeder für sich die Bedeutung finden und erfahren kann (vgl. ebd.). Der Lehrende ist mit dem Bewusstsein ausgestattet, dass die Veränderungen seitens der Lernenden ihrer eigenen Logik folgen. Diese „Penetranz des Eigenen“ zeigt sich sowohl auf der Seite des Lernenden wie des Lehrenden. Das impliziert, dass Störungen durch vorhandene Muster als Bestandteil des Entwicklungsprozesses betrachtet werden (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998, S. 17).

Ausgehend davon, dass Muster immer Konstruktionen von Subjekten sind, muss der Lehrende beachten, dass seine Lehre ein Konstrukt ist und den individuellen Mustern der Lernenden unterliegt (vgl. Siebert 1999, S. 40, 42). Der Lehrende soll sich eines großen Methodenrepertoires bedienen können und dem Lernenden körperliche wie auch sinnliche Erfahrungen zugänglich machen. Seine Aufgabe ist es, die Teilnehmer zu unterstützen, ihre Muster zu transformieren. Ein Weg dafür ist die Rekonstruktion der unterschiedlichen Teilnehmerperspektiven sowie das Aufzeigen der darin liegenden Differenzen. Darüber hinaus soll der Lehrende das kollektiv Gemeinsame der Gruppe und Organisation herausarbeiten und die Beteiligten in der Reflexion begleiten.

Lernen findet in dem Bearbeiten von Praxisbeispielen und Projekten statt. Diese Projekte müssen eine subjektive Relevanz für jeden Lernenden aufweisen und so aufbereitet werden, dass sie in das mentale Schema des Lernenden eingegliedert werden können

(vgl. Siebert 1999, S. 99, 100). Das bedeutet, die Instruktionen müssen an den Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen der Lernenden ansetzen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998, S. 17). In diesem Sinne kann das didaktische Konzept als authentisch bezeichnet werden. Diese Einbindung von Neuem in ein vorhandenes Netzwerk stellt die wesentliche Voraussetzung für Lernen und nachhaltiges Lernen dar. Das Schema der Eingliederung kann mit dem Bild des Netzwerks, wie auch Gabi Reinmann es verwendet, verdeutlicht werden. Damit erfolgt der Abruf von Bekanntem durch die Aktivierung eines Punktes im Netzwerk (vgl. ebd., S. 468)<sup>18</sup>. Zusätzlich soll der Lehrende das Wissen um diese Netzwerke weitergeben und den Lernenden unterstützen, seine eigenen Netzwerke kennen und nutzen zu lernen. Ob diese Praxisbeispiele induktiv oder deduktiv bewältigt werden, richtet sich nach den jeweiligen Zielen. Allgemein gilt, dass die situierte Kognition ein induktives Lernen und die theorieorientierte Darbietung ein deduktives Lernen erfordert (vgl. Siebert 1999, S. 99). Falls den Teilnehmern unterschiedliche Anwendungssituationen zugänglich gemacht werden, wird der Aufbau von Ankerplätzen unterstützt und das Wissen kann in unterschiedlichen Situationen abgerufen werden (vgl. Siebert 1997, S. 368).

Der Konstruktivismus fordert eine Flexibilität neu erlernter Handlungsmuster, d.h. das neu Gelernte soll mit der Situation verbunden und gleichzeitig nicht in ihr verhaftet sein. Dies bezeichnet der Konstruktivismus als „situative Kognition“, in der durch „Dekontextualisierung“ von einer Situation „abstrahiert“ wird. Abstrahieren wird angeregt, indem unterschiedliche Zusammenhänge aufgezeigt und verschiedene Handlungsperspektiven eingeübt werden (vgl. Gerstenmaier & Mandl 1995, S. 880). Wenn Wissen und Strategien durch die eigene Erfahrung erprobt werden und von spezifischen Kontexten gelöst sind, bildet sich abstrahierendes Wissen heraus (vgl. Adams 1989, S. 25-77; zitiert nach Mandl & Friedrich 1992, S. 21). Ziel der Lehre ist es somit, den Lernenden zu unterstützen selbstständig zu abstrahieren.<sup>19</sup>

Ein Ziel des emotionalen Lernens ist die Erweiterung der subjektiven Beobachtungsperspektive jeden Teilnehmers. Der Lernende soll sich gegenüber seinen Deutungs- und Emotionsmustern in die Rolle des Beobachters versetzen können und diese dadurch

---

<sup>18</sup> Eine Darstellung der Netzwerke im Gehirn ist bei Dubs 1996, S. 159 zu finden.

<sup>19</sup> Das Konzept des dekontextualisierten Wissens wird von Vertretern des situationsspezifischen Transfers wie Brown, Collins und Duguid kritisiert. Sie favorisieren Konzepte wie des „situated cognition“ und des „apprenticeship learning“ (vgl. Mandl & Friedrich 1992, S. 22).

steuern lernen. Der erkenntnistheoretische Schlüsselsatz von Maturana und Varela 1987: „Alles Gesagte wird von einem Beobachter gesagt“, relativiert Erkennen zu einem Konstruieren und eröffnet die beraterisch zu nutzende Möglichkeit zum Neukonstruieren problemhafter Wirklichkeiten (vgl. Grau & Müller 1992, S. 272). Die Aufgabe des Lehrenden ist die des Beraters, der den Lernenden und somit seinen Kunden zu einem Beobachter seines Systems werden lässt. Der Lehrende weckt und unterstützt so die Beobachtung zweiter Ordnung des Lernenden.

#### **2.3.2.4 Nachhaltige Organisationsentwicklung durch Transformation**

In Anlehnung an die systemisch-konstruktivistische Perspektive werden Organisationen als lebende und soziale Systeme betrachtet. Dadurch, dass sie permanent im Austausch mit ihrer Umwelt stehen, verändern sie sich kontinuierlich, um sich neu zu etablieren. Diese Veränderung erfolgt emergent, d.h. aus ihren Bestandteilen heraus, und kann von der Umwelt lediglich perturbiert werden (Siebert 1998, S. 112f.). Die Bestandteile stellen ihre Mitglieder sowie deren Beziehungen dar. Auch die Organisationsmitglieder sind autopoietische, selbstreferenzielle und geschlossene Systeme und entwickeln sich gemäß der Emergenz. Die Umwelt kann Möglichkeiten bieten und Restriktionen setzen, die im Hinblick auf die Eigenart der Operationsweise des Systems, dem Selbstbezug, als solche erkennbar werden (vgl. Luhmann, 1996, S. 593ff.; vgl. Wilke 1991, S. 193). Von dieser emergenten Entwicklung abgesehen, stehen die Organisationsmitglieder im ständigen Austausch mit ihrer Umwelt. Diese Beziehungen stellen sich in gemeinsamen Zielen, Netzwerken und der Kultur der Organisation dar. Sie verbindet und definiert die Organisation, d.h. die Organisation repräsentiert das Wissen, die Erfahrungen und Deutungen ihrer Mitglieder (vgl. Siebert 1999, S. 128). Daran anschließend wird Unternehmenskultur als Kultur betrachtet, die sich aus den Werten, Normen, Überzeugungen und Weltinterpretationen der an der Organisation beteiligten Systeme definiert. Sie ergibt sich aus den Wirklichkeitskonstruktionen ihrer Angehörigen. Da Wirklichkeitskonstruktionen dynamisch verstanden werden, unterliegt auch die Organisation einem ständigen Wandel. Der Wandel der Organisation folgt seiner Eigenlogik, die wiederum aus der Eigenlogik ihrer Systeme resultiert, d.h. aus Beziehungen und Mitgliedern.

Nach Arnold und Siebert spielen Beobachtungen und Kommunikation bei der Veränderung von Organisationen eine wesentliche Rolle. Sie gehen davon aus, dass die Organisation sich verändert, sobald die Mitglieder ihre Beobachtungen reflektieren, vergleichen und differenzieren und somit ihre Handlungsperspektiven erweitern (vgl. Siebert

1998, S. 46, 49). Die Kompetenz des Beobachtens eines Andersseins bezeichnet Arnold als das Gewinnen der „Flexibilität des zweiten Blicks“ (Arnold 2007, S. 12). Mit Arnolds Worten lebt „Organisationslernen [lebt] von dem Beobachtungslernen, welches ein Selbstbeobachtungslernen der beteiligten Akteure ist: Erst, wenn wir es uns leisten können, auch anders zu sein und in anderer Weise zu reagieren, sind wir auch in der Lage, die Kooperation [...] neu zu gestalten und dadurch die Organisation zu verändern“ (ebd.). Problematisch dabei ist, dass die Deutungen und Emotionen der Mitglieder, die für den Veränderungsprozess wesentlich sind, im Gegensatz zu den Werten einer Organisation schwer beobachtbar sind. Die Inhalte dieser Deutungen bezeichnet er als „implizites Wissen“ bzw. „tacit knowledge“ (vgl. Arnold et al. 2001, S. 248). Implizites Wissen ist in allen Beobachtungen enthalten, „in mentalen Modellen, kognitiven Bildern Konstrukten und Karten, routinierten Verhaltens- und Vorgehensweisen eingelagert“ (Wahren 1996, S. 172). Das Initiieren von Organisationsentwicklung durch Ermöglichungsdidaktik hat die Aufgabe, dieses implizite Wissen zu „explizieren“ und zu kritisieren (vgl. Siebert 1998, S. 47). Diese Explikation betrifft ebenfalls das „kollektive Gedächtnis“, in dem die Erinnerungen an die Tradition und herausragenden Ereignisse und Konflikte der Organisation gespeichert sind. Die Erinnerungen stabilisieren Identität und prägen das Profil der Organisation (vgl. ebd., S. 48).

Die Gewinnung der Flexibilität des zweiten Blicks, das Explizieren des impliziten Wissens und kollektiven Gedächtnisses fasst Arnold als Aufgabe der Organisationsentwicklung, die sich als Transformation der Organisation versteht wie folgt zusammen: „Die Organisationsentwicklung ist darum bemüht, ihre geteilten Deutungen und Visionen über die Routinen und Strategien im betrieblichen Alltag a) ins Bewusstsein zu heben, b) zu reflektieren und c) durch die Initiierung geeigneter Lernprozesse zu transformieren“ (vgl. Arnold 2001 et al., S. 248).

Im systemisch-konstruktivistischen Verständnis entwickelt sich eine Organisation kontinuierlich. Sobald die Organisation, ihre Mitglieder und ihre Interaktionen ihrer impliziten Muster reflektieren und transformieren können, findet nachhaltige Organisationsentwicklung statt. Mit den Worten von Niklas Luhmann handelt es sich dabei um eine „dynamische Stabilität“. Im Sinne der Konstruktivisten entstehen „kontinuierlich neue Wirklichkeiten“. Die Ermöglichungsdidaktik in Organisationen fördert die emergente Entwicklung der Organisation durch die emotionale Rekonstellierungsdynamik der Organisationsmitglieder. Dabei wird die Selbstreferenz des Systems optimiert (vgl. Siebert 1998, S. 49).

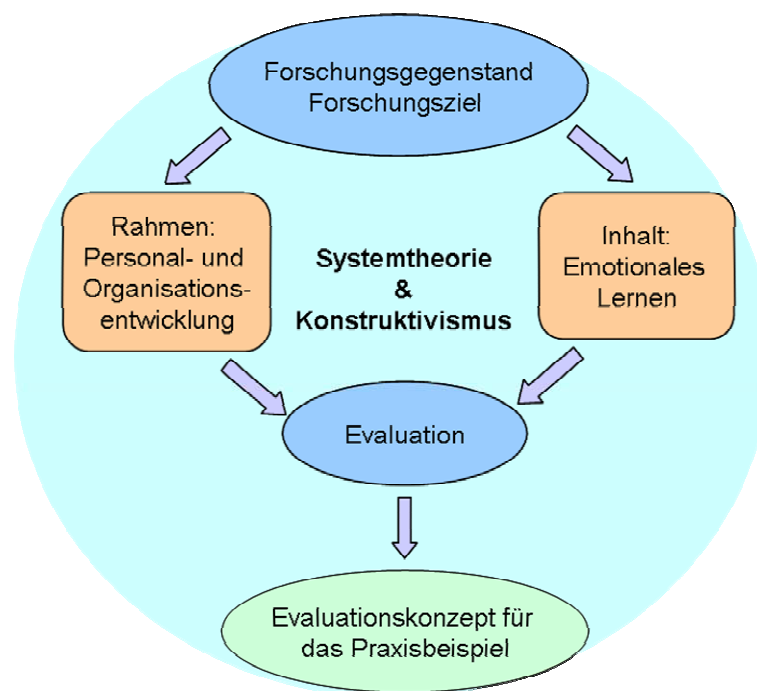
### 2.3.3 Methodische Überlegungen zur Evaluation

#### 2.3.3.1 Anforderung der Evaluation von emotionalem Lernen

Im folgenden Kapitel werden die Anforderungen an ein Evaluationskonzept aus konstruktivistischer Perspektive und im Hinblick auf die praktische Umsetzung vertieft. Abschließend werden die favorisierten Methoden für die Durchführung und Auswertung vorgestellt.

Anknüpfend an die Begriffsklärung von Kapitel 2.1.3 zeigt die folgende Graphik die Weiterentwicklung der Evaluation bis zum Evaluationskonzept, wie sie im Folgenden aufgezeigt werden soll. Der umfassende Kreis (vgl. S. 28) symbolisiert die systemisch-konstruktivistische Perspektive.

Abbildung 2: Vorherrschendes Verständnis von Evaluation



Aus Sicht des Konstruktivismus ist Evaluation ein Konstrukt, das einerseits zum besseren ganzheitlichen Verständnis des Forschungsgegenstandes beiträgt und andererseits zur Förderung des Veränderungsprozesses anregt. Das bessere Verständnis des Gegenstandes durch eine summative, formative und reflexive Funktion geschieht jeweils aus der subjektiven Perspektive und Weltanschauung der Evaluierenden. In diesem Sinne erzeugt Evaluation keine objektive Wahrheit, sondern in erster Linie ein Konstrukt des Forschungskonstrukts. Gleichwohl trägt sie zur Erfolgssicherung und kontinuierlichen Qualitätsverbesserung bei, z.B. durch die Annäherung der Lerninhalte

an die Teilnehmer durch Konsistenz und emotionale Stimmigkeit sowie biographische Synthetisierung. Daneben hilft sie die Qualität der Organisationsentwicklung sowie des neu wachsenden Systems zu sichern (vgl. Siebert 1999, S. 172). Evaluation fördert den Veränderungsprozess, da ihre Methoden die Transformation der Emotions- und Deutungsmuster anregt. Da die zu evaluierenden Prozesse in erster Linie die Innensicht der Organisationsmitglieder betreffen, steht ihre Sicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Ergänzend und kontrastierend wird die Sicht von nicht direkt Betroffenen, wie z.B. den Prozessberatern, hinzugezogen. In diesem Sinne spricht Kersten Reich von Evaluation als ein Instrument, das die Innensicht des Lernenden aufgreift und die Auseinandersetzung mit den eigenen Konstrukten anregt. Evaluation ist keine „von außen kommende Überprüfung des Lehrens und Lernens“, sondern ein Instrument, das „die Innensicht [zeigt], die sich Lehrende und Lernende in Auseinandersetzung mit den Folgen und Wirkungen ihres Handelns und ihrer Beziehungen machen“ (Reich 2002, S. 310). Im Rahmen von Organisationsentwicklung muss Evaluation die Innensicht des Individuums, der Gruppe sowie der Organisation berücksichtigen. Im Ergebnis bringt sie ein Bündel von Konstrukten hervor.

Die traditionellen Gütekriterien erlangen in konstruktivistischer Perspektive ihre eigene Ausgestaltung. Validität wird durch eine transparente Systematik erreicht. Objektivität wird durch den interpersonalen Konsens erzielt. Hinsichtlich der Reliabilität gehen die Vertreter des Konstruktivismus davon aus, dass kein direkter Ursache-Wirkungszusammenhang existiert. Im Gegensatz zu anderen Forschungen richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die Intensität der Anregung, die sogenannte „Anregungsforschung“. Sie betrachten Anregung als Gütekriterium für Evaluation. Genauer bestimmt das Ausmaß der Anregung die Qualität der Evaluation. In Anlehnung an die Interpretation von Lehr- und Lernforschung nach Horst Siebert beabsichtigt Evaluation nicht die „Falsifizierung und Verifizierung operationalisierter Hypothesen“, sondern „[sie] ist vor allem Anregungsforschung, und zwar konzeptionell und bildungspraktisch“ (Siebert 2005, S. 16). Das Konzept und die Umsetzung sollen dabei alle Beteiligten, auch den Evaluator, anregen, z. B. dadurch, dass die zwei selbstreferenziellen Systeme des Lehrens und Lernens zugänglich und erfahrbar gemacht werden. Die Selbsterfahrung geht für den Analytiker so weit, dass er seine Methoden selbst erfährt. Nach Siebert „reicht [es] jedoch nicht aus, Forschungsthemen zu formulieren. Mindestens ebenso wichtig ist es, Erfahrungen mit seltenen Forschungsmethoden und Forschungsdesigns zu sammeln“ (ebd.). Es werden also die traditionellen Gütekriterien durch Subjektivität, Reflexivität und Offenheit

ersetzt.<sup>20</sup> Da Evaluation als Lernmethode dieselben Erfolgskriterien aufweist, die bereits in den vorangegangenen Kapiteln entwickelt worden sind, werden sie an dieser Stelle nicht wiederholt.

Evaluation, welche die Veränderung von Emotions- und Deutungsmustern aufspürt, muss die subjektiven Emotionen dort erfassen, wo sie gelebt werden. Das bedeutet, die Evaluation soll im alltäglichen Arbeitsfeld stattfinden. Zusätzlich wirkt sich der vertraute Rahmen positiv auf die Qualität der Erhebung und die Ergebnisse aus. Da eine Evaluation am Arbeitsplatz nicht immer umzusetzen ist, soll versucht werden, die Evaluation so arbeitsplatznah wie möglich durchzuführen.

Organisationsentwicklung erstreckt sich über einen längeren Zeitraum hinweg und durchläuft dabei unterschiedliche Phasen. Diese Eigenschaft macht u. a. das Aufzeigen des Prozessverlaufs sowie einzelner Phasen notwendig. Formative und prozessbezogene Evaluation erfordern eine umfangreiche Planung, die bereits vor dem Beginn der Organisationsentwicklung startet und erst lange nach dem offiziellen Ende abschließt. Der Umfang und die Zeitpunkte der Evaluation richten sich nach dem Ziel und den Ressourcen des Forschungsvorhabens. Diese Punkte gilt es mit dem kooperierenden Unternehmen abzuklären. Dabei ist zu beachten, dass, selbst wenn die Erhebungszeitpunkte an objektive Veränderungen in der Umwelt der Beteiligten anknüpfen, wie beispielsweise an eine bestimmte Veranstaltung, diese nicht für jede beteiligte Person, Gruppe und Organisation die gleiche Bedeutung haben können. Daher spielen zusätzliche Informationen zu dem Prozessverlauf bei Einzelfallanalysen immer eine Rolle und müssen zur Prozesskonstruktion mindestens deskriptiv aufgezeigt werden.

Die Anforderungen an die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer Evaluation verdeutlichen, dass die Rolle des Evaluators nicht zu unterschätzen ist. Zu den wichtigsten Eigenschaften des Evaluators zählen die soziale Rolle und Nähe zur Organisation sowie die wissenschaftliche Qualifikation im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und den Umgang mit Forschungsmethoden. Der Evaluator muss mit der Organisa-

---

<sup>20</sup> Weitere Gütekriterien können sein: Nach Helfferich: intersubjektive Nachvollziehbarkeit, das Eruiere des Besonderen, die Rekonstruktion typischer Muster und das Saturierungsprinzip (vgl. Helfferich 2004, S. 147). Nach DeGEval: Erstens der Nützlichkeit, zweitens der Durchführbarkeit, drittens der Fairness und viertens der Genauigkeit. Nach Fehlau: Sachlichkeit, Systematik, des Kontinuums und Umfangs gekennzeichnet (vgl. Fehlau 1998, S. 79). Ein Nebenzweck der Gütekriterien ist die Rekonstruierbarkeit der Bildungsarbeit (vgl. Siebert in Arnold et al., 2001, S. 191).

tionsentwicklung vertraut sein, eine gewisse Distanz zum Veränderungsprozess sowie eine Stärke im Beziehungsaufbau zu den Organisationsmitglieder haben, über Grundkenntnisse des emotionalen Lernens verfügen und Erfahrung in der Analyse und Aufbereitung von Evaluationsdaten haben. Darüber hinaus benötigt der Evaluator die Bereitschaft und Fähigkeit zum interdisziplinären Arbeiten und trägt die Verantwortung für Validität (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 108). Cornelia Helfferich ergänzt diese Eigenschaften durch eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. Helfferich 2004, S. 15, 46f, 79). Optimal wären mehrere professionelle Evaluatoren, da eine Person allein die Aufgaben eines umfangreichen Evaluationskonzepts nicht bewältigen kann.

In Anbetracht des Forschungsgegenstands sowie der Forschungsfragen liegen die Anforderungen an die Evaluation im Identifizieren von emotionalem Lernen und dem Bewerten der eingesetzten Methoden darin, die Evaluation als Lernmethode einzusetzen. Dadurch muss sie sich an den entwickelten kritischen Erfolgsfaktoren des Lernens ausrichten. Das wesentliche Medium der Evaluation ist die Kommunikation, da sie die Identifikation und wissenschaftliche Rekonstruktion von Mustern ermöglicht (vgl. Lamnek 2005, S. 328). Im Einzelnen werden die Anforderungen am Fallbeispiel erläutert. Dabei gilt es, die Gütekriterien einzuhalten und zirkulär vorzugehen. Letzteres meint die Begleitung des Prozesses über einen längeren Zeitraum hinweg, die Beachtung der Prozesshaftigkeit, das Einholen unterschiedlicher Perspektiven der Beteiligten, das Formulieren und Rückkoppeln der Ergebnisse. Im Hinblick auf die Praxis muss das Konzept praktikabel sein. Welcher Methoden es sich dabei bedienen kann, zeigt das folgende Kapitel.

### **2.3.3.2 Erhebungs- und Auswertungsinstrumente der Evaluation**

Die Vertreter der konstruktivistischen Erwachsenenbildung sind gegenüber den Forschungsinstrumenten im Allgemeinen relativ offen. Sobald Evaluation, wie im vorliegenden Fall das Explorieren von etwas Subjektivem und schwer zu Operationalisierendem ist, liegt es nahe, die qualitativen Forschungsmethoden zu bevorzugen. Im Sinne des multimethodischen Vorgehens sollen diese jedoch durch die quantitativen Methoden ergänzt werden. Bei qualitativem Arbeiten ist die Methode dem Forschungsgegenstand unterzuordnen (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 1). Das folgende Kapitel zeigt die für das Praxisbeispiel ausgewählten Methoden der Forschungsgenese, Erhebung und Auswertung auf.



Die pädagogische Kasuistik hat eine lange Tradition und erweist sich als adäquater Forschungsansatz für das vorliegende Praxisbeispiel. Sie wird als Einzelfallstudie, Fallanalyse oder Fallgeschichte bezeichnet (vgl. Flick et al. 1995, S. 45). Diese Herangehensweise ist ein „approach“, weil unter ihr das gesamte Spektrum der sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden subsumiert wird. Sie setzt die „theoretischen Vorgaben der Methodologie in praktische Handlungsanweisungen um(setzt), ohne selbst Erhebungstechnik zu sein“ (Lamnek 2005, S. 299). Mit anderen Worten steht hinter einem „approach“ ein theoretisches Paradigma oder eine spezielle Methodologie (vgl. ebd.). Eine Fallstudie kann hypothesengenerierend und hypothesenprüfend zugleich sein, indem sie den Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren ermöglicht und zur Theoriebildung beiträgt. In einer Fallstudie wird der Einzelne als Fachmann seiner Deutungen und Interpretationen registriert. Der „Fall“ kann einzelne Personen, Gruppen oder die Organisation bzw. deren Interaktionen umfassen. In ihrem Rahmen kann eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden eingesetzt werden. Die Anwendung von qualitativen und quantitativen Methoden wird dabei von Siegfried Lamnek als Methodentriangulation bezeichnet (vgl. ebd., S. 299f, 328). Mit steigender Anzahl und Verschiedenartigkeit der Methoden wird das gewonnene Bild des Forschungsgegenstands deutlicher. In Fallstudien werden diejenigen Methoden bevorzugt, welche die Kommunikation und Nähe zur Alltagssituation ermöglichen (vgl. ebd., S. 309). In der vorliegenden Arbeit werden die einzelnen Phasen mit folgenden vier Punkten dargestellt: 1. Situation, 2. Evaluation, 3. Hintergründe und 4. Interpretation.

Um den Gütekriterien so weit wie möglich zu entsprechen, wird eine Systematik entwickelt, die für jede Evaluation angewendet werden soll. Diese Systematik zeigt die nachfolgende Tabelle.

Tab. 2: Systematik eines Evaluationsvorhabens

Evaluationsziel:	Warum wird evaluiert?
Evaluationsobjekt: Forschungsfrage:	Nachhaltige Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen Handelt es sich um die Bearbeitung der hypothesenprüfenden und/oder hypothesengenerierenden Frage?
Beteiligte:	Wie und wie viele sind beteiligt?
Evaluator:	Wer ist Evaluator? (Berater und/oder Doktorandin)
Evaluationsort:	Wo wird evaluiert?

Evaluationsmodell:	Wie werden die Muster eruiert und rekonstruiert?
Anregung / Reflexion:	Wie wird der Beteiligte angeregt?
Auswertungsmodell:	Wie und mit welchen Methoden wird das Material ausgewertet?
Mögliche Einflussfaktoren:	Welche Faktoren beeinflussen die Durchführung und Analyse?
Evaluationsnutzung:	Wie werden die Ergebnisse aufbereitet und entscheidungsrelevant verwendet?
Umgang / Praktikabilität:	Wie viel Zeit und Ressourcen werden dafür benötigt?

In Anbetracht der Reliabilität stellen die Rahmenbedingungen der Evaluation Einflussfaktoren dar, die es zu identifizieren und möglichst zu isolieren gilt. Die Ergebnisse der Evaluation müssen in Bezug zu den identifizierten Einflussfaktoren gesetzt werden.

Mit Hilfe der Auslegung der Lehr- und Lernforschung von Horst Siebert kann sich die empirische Erforschung des Gegenstands und des Zusammenhangs von Lehren und Lernen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung auf folgende Methoden einschränken.

Tab. 3: Untersuchungsmethoden der Lehr- und Lernforschung

Quantifizierende Verfahren	Interpretierende Verfahren	Begleitende Forschungen zu Modellversuchen
Soziometrische Beschreibungen	Inhaltsanalyse	Aktionsforschung
Kombinierte Verfahren	Leseartenvergleich	Feldforschung
Sprachanalysen	Interview	Frauenforschung
	Differenzerfahrung	Biographieforschung
	Milieuforschung	
	Programmforschung	

**Quelle:** Eigene Übersicht anhand von Siebert in Arnold et al. 2001, S. 191f. sowie Bortz & Döring 2003.

Unter „quantifizierende Verfahren“ fallen nach Siebert „soziometrische Beschreibungen“, „kombinierte Verfahren“ und „Sprachanalysen“. Die „soziometrischen Beschreibungen“ stellen die Analyse des Anteils und der Dauer von Beiträgen des Lehrenden und Lernenden dar. In der Hannover-Studie 1975 haben sich Siebert und Gerl eines „kombinierten Verfahrens“ bedient, indem sie das Lehr- und Lernverhalten von Erwachsenen über Interviews, schriftlichen Befragungen und teilnehmender Beobachtung dokumentiert und untersucht haben (vgl. Gerl & Siebert 1975). Bei Sprachanalysen wird die Sprache hinsichtlich unterschiedlicher Gesellschaftsschichten oder geschlechts-

spezifisch analysiert. Zu den "interpretativen Verfahren" zählen „Inhaltsanalyse“, „Leseartenvergleich“, „Interview“, „Differenzerfahrung“, „Milieuforschungen“ und „Programmforschung“. Bei einer „Inhaltsanalyse“ werden wörtliche Protokolle und Tonbandaufzeichnungen transkribiert, analysiert und interpretiert. Diese Methode findet bei Yvonne Kejcz und Kollegen in der „Bildungsurlaubs- Versuchs- und Entwicklungsprogramm“, kurz „BUVEP – Studie“ von 1979 bis 1981 sowie bei Sigrid Nolda in den Interaktionstudien von 1990 und 1996 Anwendung. Kejcz identifiziert u.a. Deutungsmuster als „Problemfeld pädagogischen Handelns“ und Nolda zeichnet die Aneignung, Transformation und Präsentation von Wissen in der Erwachsenenbildung nach (vgl. Kejcz et al. 1981; vgl. Nolda 2003, S. 763f.). Die Methode des „Leseartenvergleichs“ setzt Rolf Arnold 1998 beim Lehren und Lernen im Modus der Auslegung ein, indem er Seminarprotokolle aus unterschiedlichen Perspektiven interpretiert (vgl. Arnold et al. 1998). Das „Interview“ als Methode wird in Studien, die sich dem Lernen im Betrieb und am Arbeitsplatz widmen, vielfältig eingesetzt. Josef Schrader analysiert z.B. 1994 die Lerntypen Erwachsener durch eine „standardisierte Befragung“, Dietrich Kirzhöfer führt 1995 „quantitative Befragungen“ und „fokussierte Interviews“ durch, Andreas Keck und Kollegen führen „qualitative und quantitative Befragungen“ von Ausbildern und Auszubildenden durch usw. (vgl. Berzbach & Schrader 2005, S. 15-23). Bei „Differenzerfahrung“ werden unterschiedliche Wahrnehmungen und Realitäten der Teilnehmer identifiziert und aufgezeigt. Unter die „Milieuforschung“ fallen die Untersuchungen von Flaig, Meyer und Ueltzhöffer 1993, bei denen die Lernstile, Interessen und sozialästhetischen Präferenzen unterschiedlicher Zielgruppen untersucht werden (vgl. Arnold et al. 2001, S. 226). Mit der Methode der „Programmforschung“ betrachtet Hans Tietgens 1994 die Botschaft und Semantik des Programmangebots von Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Tietgens 1994).

Unter die begleitende Forschung zu Modellversuchen fällt die Aktionsforschung. Des weiteren können nach Bortz und Döring die Feld-, Frauen- und Biographieforschung dazu gezählt werden. Die Biographieforschung kann für die Adressaten- und Teilnehmerforschung, Professionsforschung und Institutions- und Organisationsforschung eingesetzt werden. Welche Leistungen letzteres vermag, hat Dieter Nittel 1996 in seiner Arbeit über Pädagogisierung der Privatwirtschaft und der Ökonomisierung der öffentlichen Erwachsenenbildung nachgezeichnet (vgl. Kade & Nittel 2003, S. 753f.). Insgesamt hat diese Richtung einen hohen Bedarf an prozessorientierter empirischer Forschung.

Aus den aufgezählten Methoden werden diejenigen ausgewählt und genauer betrachtet, von denen ein Beitrag für das Forschungsvorhaben und das Fallbeispiel erwartet wird. Im Mittelpunkt dabei stehen Interviews und Inhaltsanalysen. Ihre Darstellung gliedert sich in Datenerhebung und Datenauswertung.

Nach Jana Leidenfrost sind „nachhaltige Veränderungen des sozialen Verhaltens, wenn überhaupt, kaum durch Wissensvermittlung, sondern vielmehr durch reflektierte Erfahrungen zu erzielen [...] Entscheidend sind dabei vor allem emotionale Aspekte“ (Leidenfrost, et al. 2000, S. 62). Um diese subjektiven Erfahrungen zu erheben, bietet sich eine befragende Methode an, nämlich die des Interviews. „Als Interview wird eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“ (Fiebertshäuser 2003, S. 374). Das Repertoire an qualitativen Interviewmethoden ist groß: Leitfadenterview, Experteninterview, narrative Interviews usw. Allen gemein ist „die Exploration der Art und Weise, wie die Befragten ihre Alltagswelt wahrnehmen, ordnen und bewerten“ (Wiedemann 1987, S. 2).<sup>21</sup>

Die verschiedenen Interviewtechniken unterscheiden sich nach Interviewpartner, Thema und Fragetechnik. Grundsätzlich kann sich die Befragung an einen Einzelnen oder eine Gruppe richten und in Form der Selbst- oder Fremdbefragung durchgeführt werden. Da die Analyse von Gruppenbefragungen sehr komplex und schwierig ist, wird sie selten eingesetzt und eignet sich nicht für den in dieser Arbeit zugrunde gelegten Fall (vgl. Bortz & Döring 2003, S. 319). Solche Befragungen können in Form eines Tandem-Interviews oder Paar-Interviews verlaufen. Bei ersterem handelt es sich um zwei Interviewende und einen Befragten. Bei letzterem handelt es sich um zwei Befragte. Die Dauer eines Interviews reicht von ein paar Minuten bis zu mehreren Stunden. Die Wahl der Interviewtechnik richtet sich nach dem Forschungsdesign und -interesse. Falls Daten und Fakten ermittelt werden sollen, empfiehlt sich eine leitfadenorientierte Interviewtechnik und ein Experten-Interview. Falls Biographien einzelner Beteiligter

---

21 Für deren Qualität entwickelt Siegfried Lamnek zehn methodologische Prinzipien: 1. Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Alltagsgespräch, Zurückhaltung durch den Forscher, Relevanzsysteme der Betroffenheit, Kommunikativität, Offenheit, Flexibilität, Prozesshaftigkeit, datenbasierte Theorie und Explikation (vgl. Lamnek 2005, S. 351f.).

ermittelt werden sollen, werden narrative Interviews bevorzugt. Dabei ist zu beachten, dass Interviews in einem komplexen Forschungsdesign, das sich durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden auszeichnet, eine weniger relevante Stellung einnehmen als bei biographischen Studien, bei denen sie den Kern der Datenerhebung darstellen. Daraus ergibt sich, dass das Leitfadeninterview häufig mit anderen Methoden kombiniert wird und das narrative Interview i.d.R. singular verwendet wird (vgl. ebd.).

Bei allen Methoden kommt der Formulierung der Fragen ein hoher Stellenwert zu. Horst Siebert macht darauf aufmerksam, dass die Formulierung die Beobachtung zweiter Ordnung anregen soll (vgl. Siebert 1999, S. 172f.). Das bedeutet, um die Emotions- und Deutungsmuster des Gegenübers zu erkennen und anzuregen, müssen die Fragen den Interviewpartner selbst zum Gegenstand haben und so formuliert sein, dass sie ihn zur Reflexion seiner subjektiven Erfahrungen anregen, Verantwortung für den Erfolg der Organisationsentwicklung wecken und sein Handlungsrepertoire erweitern. In der Umsetzung arbeitet die Methode der qualitativen Befragung „...mit offenen Fragen, lässt dem Befragten viel Spielraum beim Antworten und berücksichtigt die Interaktion zwischen dem Befragten und Interviewer sowie die Eindrücke und Deutungen des Interviewers als Informationsquelle“ (Bortz & Döring 2003, S. 308). Konkret eignen sich dazu Fragen aus der Supervision und Metakognition. Solche Fragen lauten „Was würden Sie tun, wenn Sie sich mehr an dem Veränderungsprozess beteiligen möchten?“, „Wie werden Sie über den Veränderungsprozess informiert und wie informieren Sie sich selbst?“ und „Haben Sie in der letzten Zeit eine wertschätzende Situation erlebt und was war Ihr Beitrag dabei?“ Ergänzend können dem Lehrenden Fragen gestellt werden, wie „Welche Erwartungen richten die Teilnehmer an Sie?“

Die Durchführung einer qualitativen Befragung kann nach Bortz und Döring durch folgende Arbeitsschritte systematisiert und ergänzt werden.

Abbildung 3: Ablaufplan für die Durchführung einer qualitativen Befragung



**Quelle:** Eigene Darstellung in Anlehnung an Bortz & Döring 2003, S. 309-311 und Ausführungen von Allport zur Sozialstatistik 1970, S. 109.

Das Forschungsinteresse im vorliegenden Praxisfall liegt darin, die subjektive Wahrnehmung und Einstellung der Organisationsmitglieder praktikabel zu explorieren, zu eruieren und zu erweitern. Das Interview fügt sich dabei in ein komplexes Forschungsdesign ein und wird mit weiteren Methoden kombiniert.

Als geeignete Form werden das Leitfadeninterview und fokussierte Interview ausgewählt. Das Leitfadeninterview, auch als halbstandardisiertes Interview bezeichnet, stellt die allgemeine Technik des Fragens anhand eines vorbereiteten, aber flexibel einsetzbaren, Fragenkatalogs dar (vgl. Bortz & Döring 2003, S. 314). Dabei wird eine Liste möglicher Fragen erstellt, aus dem Leitfragen ausgewählt werden, die das Gerüst für die Datenerhebung und Datenanalyse darstellen. Durch Leitfragen werden die Aussagen eines Interviewpartners mit den Aussagen anderer vergleichbar. Neben den Leitfragen ist diese Interviewform offen für weitere Detailfragen, die spontan in der Interviewsituation aufkommen. Für den vorliegenden Fall soll eine „Sozialstatistik“ aufgrund der Position innerhalb des Unternehmens, nach Führungskraft und Mitarbeiter, erhoben werden.

Nach Barbara Fiebertshäuser eignet sich das fokussierte Interview dazu, „bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten

auszuleuchten“ (Fiebertshäuser 2003, S. 378). Diese Interviewform ist von Robert Merton und Patricia Kendall im Jahr 1946 in die sozialwissenschaftliche Forschung eingeführt worden. Voraussetzung ist, dass die Befragten eine Gemeinsamkeit aufweisen, beispielsweise an derselben Veranstaltung teilgenommen haben, dieselbe Zeitung lesen usw. Der Gegenstand des Interviews wird im Vorfeld einer Inhaltsanalyse unterzogen, um darauf aufbauend die subjektiven Reaktionen der Befragten detailliert erfragen zu können. Die Fragen konzentrieren sich auf die als relevant erachteten Aspekte des Gegenstandes, um dazu möglichst umfangreich die subjektiven Reaktionen der Befragten zu ermitteln. Bestandteil sind unstrukturierte Fragen, die so offen formuliert sind, dass die Befragten selbst ein Thema wählen können, worüber sie erzählen. Bsp.: „Was fiel Ihnen in diesem Film besonders auf?“. Ergänzend werden halbstrukturierte Fragen gestellt, bei denen ein konkretes Thema vorgegeben wird, z.B. eine Filmszene. Aufgrund dieser Szene werden dann Fragen nach Reaktionen, Sichtweisen und Emotionen gestellt. Im Hintergrund steht dabei die „nicht-direktive Gesprächstechnik“ von Carl Rogers. Insbesondere das Fokussieren auf die Gefühle ist das Wesentliche bei dieser Methode. Daher sollte man auf die Gefühle des Befragten eingehen, z.B. durch Reformulierung impliziter oder geäußerter Gefühle, um so die Selbsterforschung der Befragten zu unterstützen (vgl. Morton und Kendall 1984, S. 187; zitiert nach Fiebertshäuser 2003, S. 378).

Der Blick in die Praxis der Unternehmen zeigt, dass standardisierte, schriftliche Befragungen in der Personal- und Organisationsentwicklung alltäglich sind. Sie erfüllen die Funktionen Diagnose, Evaluation, Kontrolle und Intervention. Aufgrund des Bekanntheitsgrads wird an dieser Stelle auf die Beschreibung verschiedener standardisierter Fragebögen verzichtet und lediglich auf einschlägige Literatur hingewiesen: Jeserich & Opgenoorth 1977, Neuberger & Allerbeck 1978, Holm 1982, von Rosenstiel et al. 1982, Töpfer & Zander 1985, Domsch & Schnebele 1990 und Domsch & Siemers 1995. Der Nutzen von standardisierten Befragungen liegt in der Vielzahl der Themen, die erfragt werden können, der Anzahl der zu bewältigenden Ansprechpartner sowie der schnellen Auswertung, somit in der Quantität. Zu beachten ist, dass diese Befragung kein Gespräch ersetzt und eine Diskussion erst in Gang bringt. Diese Art der Befragung wird hier lediglich ergänzend eingesetzt.

Neben dem Interview leisten Beobachtungen einen Beitrag die Muster und Verhaltensweisen zu erkennen. Sie finden insbesondere in der Ethnologie, Kulturanthropologie und Soziologie Anwendung (vgl. Lamnek 2005, S. 547). Varianten der Beobachtung

sind naive versus wissenschaftliche Beobachtungen, strukturierte versus unstrukturierte Beobachtungen, offene versus verdeckte Beobachtungen, teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtungen, aktiv und passiv teilnehmende Beobachtungen, direkte und indirekte Beobachtungen, Feld- und Laborbeobachtungen usw. (vgl. ebd., S. 558-565). Im konstruktivistischen Verständnis kann nur das beobachtet werden, was als beobachtungsrelevant wahrgenommen wird. Des Weiteren finden Beobachtungen permanent statt und prägen die Analyse, Auswertung und Interpretation eines Forschungsvorhabens. Im Allgemeinen kann zwischen interner und externer Beobachtung sowie einer Meta-Beobachtung unterschieden werden. Eine Beobachtung erster Ordnung geschieht aufgrund einer Differenz Erfahrung, durch die der Beobachter Neues im Unterschied zu Vertrautem erkennt. Die Beobachtung zweiter Ordnung stellt sich ein, sobald diese Beobachtung aufgrund ihrer Unterscheidungskriterien wahrgenommen wird. Dabei kann ein Beobachter lediglich die ihm zugängliche Oberfläche des anderen beobachten, nicht aber dessen innere Zustände erkennen. Dies legt den Hinweis nahe, das entstehende Datenmaterial aufgrund der Beobachtung in erste Ordnung und zweite Ordnung zu unterscheiden, d.h., es muss benannt werden, welche Aussagen von Organisationsinternen und welche von -externen getätigt werden.

Das auszuwertende Datenmaterial liegt überwiegend in Form von Dokumentationen, Transkription, Beobachtungsprotokollen, erarbeiteten Flipcharts und Fotoprotokollen vor. Ziel der Auswertung ist, die grundlegenden Interaktionsmuster oder Kommunikationsstrukturen zu erfassen bzw. zu rekonstruieren und dabei die Originalität und Individualität der Untersuchten aufrecht zu erhalten. Methoden der Auswertung und Interpretation reichen von der weit gefassten Explikation von Barton und Larzarsfeld über „inhaltsanalytische Techniken“ bis hin zur „Konversationsanalyse“ und „Objektiven Hermeneutik“. Einig sind sich die Methoden darin, dass der Interpretationsprozess systematisch und regelgeleitet verlaufen soll. Die gängigste Methode ist die Bildung von Typen und Typologien in deskriptiver und theoretischer Absicht (vgl. Lamnek 2005, S. 199-241). Je nach Erhebungsmethode stehen unterschiedliche computer-gestützte Analyseverfahren zur Verfügung, die es der qualitativen Forschung möglich macht mit größeren Zahlen zu operieren (vgl. Kuckartz 2003, S. 584ff.).

Für die Auswertung qualitativer Erhebungen werden häufig qualitative Inhaltsanalysen herangezogen. Eine qualitative Inhaltsanalyse vermag die Analyse an den jeweiligen Forschungsgegenstand anzupassen und leistet die Untersuchung von inhaltlichen und formalen Aspekten. Ihre Flexibilität und Leistung sind in unterschiedlichen Studien



belegt, z.B. verwendet sie Georg als „diagnostisches Instrument“, um Schlussfolgerungen über bestimmte Aspekte des zielgerichteten Verhaltens zu ziehen. Kaplan versteht sie als „statistische Systematik politischer Diskurse“ und Lisch und Kritz verstehen sie als „sozialen Prozess“ (vgl. Georg 1959, S. 7; Kaplan nach Holsti 1996, S. 2; zitiert nach Mayring 2007, S. 11). Insgesamt eignet sich die Inhaltsanalyse dazu, systematische, regel- und theoriegeleitet fixierte und nicht-fixierte Kommunikation zu analysieren. Dabei verfolgt sie das Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Lisch & Kritz; zitiert nach Mayring 2007, S. 13). Aufgaben der qualitativen Inhaltsanalyse sind die Hypothesenfindung und Theoriebildung, Pilotstudien, Vertiefungen, Einzelfallstudien, Prozessanalysen, Klassifizierung, Theorie- und Hypothesenprüfung. Dabei macht sie Einzelfaktoren ausfindig und bringt diese in einen Zusammenhang. Zu den Grundtechniken, derer sich die Inhaltsanalyse bedient, zählen:

1. Die Häufigkeitsanalyse wie z.B. eine Frequenzanalyse, Kategoriesysteme und Anfertigung sogenannter spezieller „Wörterbücher“.<sup>22</sup>
2. Die Valenz- und Intensitätsanalysen. Dabei werden Textbestandteile nach einer zwei- oder mehrstufigen Einschätzungsskala skaliert, wie z.B. die Wertanalyse, Symbolanalyse und Bewertungsanalyse von Bessler 1970, Lisch & Kriz 1978.
3. Die Kontingenzanalyse, deren Entwicklung auf Charles Osgood zurückgeht. Dabei wird untersucht, ob bestimmte Textelemente, die besonders häufig auftauchen, in einem bestimmten Zusammenhang stehen.<sup>23</sup>

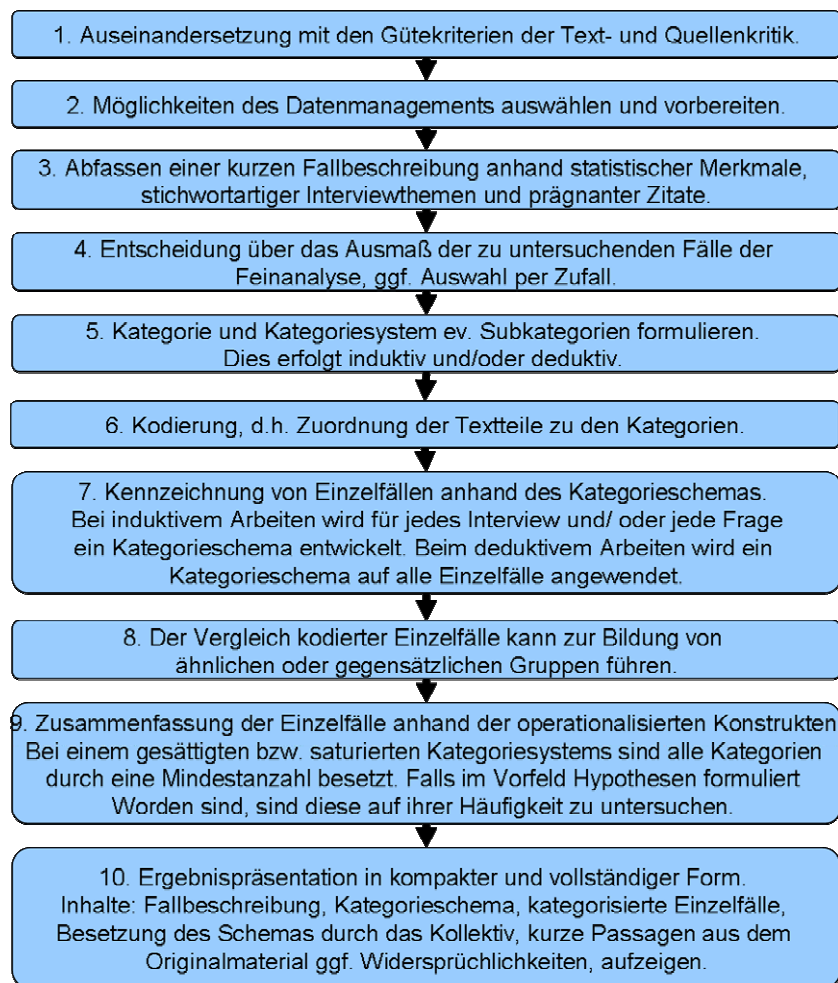
---

<sup>22</sup> Ein Beispiel dafür ist die sogenannte „Gottschalk-Glaeser-Sprachanalyse zur Messung affektiver Zustände“ aus dem Jahr 1969.

<sup>23</sup> Beispiele dafür sind die Bedeutungsanalyse von Weymann 1973 und die Assoziationsstrukturanalyse von Lisch 1979.

Die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt in 10 Schritten:

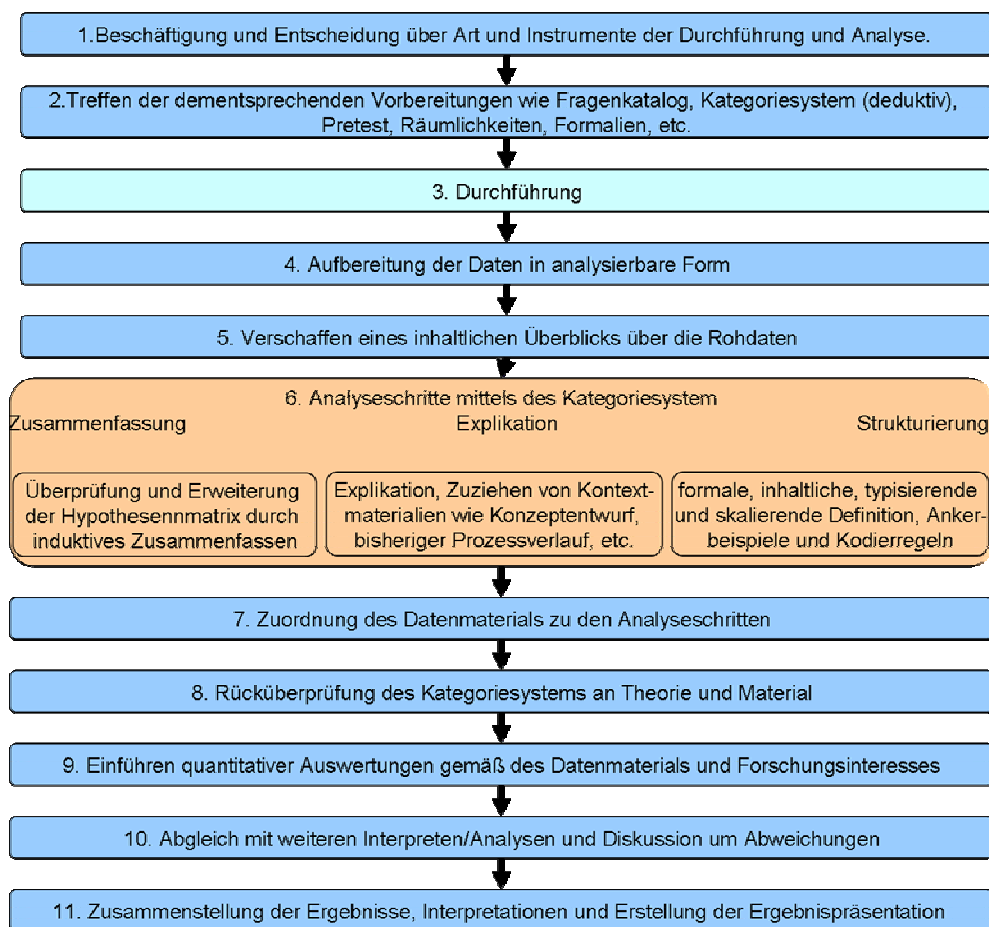
Abbildung 4: Grober Ablaufplan für die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bortz und Döring, 2003, S. 329-331.

Eine bekannte Inhaltsanalyse ist die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Philipp Mayring. In diese Analyse bezieht er einige unterschiedliche Betrachtungen mit ein, wie die der Kommunikationswissenschaft durch die Content Analysis, die Hermeneutik als Kunstlehre der Interpretation, die Qualitative Sozialforschung durch das interpretative Paradigma, usw. (vgl. Mayring 2007, S. 24-41). Als wesentliche Techniken der Qualitativen Inhaltsanalyse benennt Mayring 1. Die Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang, 2. Das systematische, regelgeleitete Vorgehen, 3. Das Bilden von Kategorien im Zentrum der Analyse, 4. Der Gegenstandsbezug, 5. Die Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilot-Studien, 6. Die Theoriegeleitetheit der Analyse, 7. Der Einbezug quantitativer Analyseschritte und 8. Die Einhaltung der Gütekriterien und Richtung der Analyse (vgl. ebd. S. 42-46). Die Durchführung der Analyse erfolgt anhand eines Ablaufplans. Dieser Ablaufplan wird fallgerecht aufgearbeitet, wie die nachfolgende Abbildung zeigt.

Abbildung 5: Feiner Ablaufplan für die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2007, S. 54.

Im Schritt 6 „Analyseschritte mittels des Categoriesystems“, unterscheidet Mayring drei Grundformen des Interpretierens: 1. Zusammenfassen und induktive Kategoriebildung, 2. Explikation in enger und weiter Kontextanalyse und 3. Strukturierung in formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung. Die Technik des Zusammenfassens zielt darauf, das Material so zu reduzieren, dass die Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion ein Datenmaterial geschaffen wird, welches das Urmaterial abbildet. Prinzipiell kann dies induktiv und deduktiv geschehen. Induktives Vorgehen leitet die Kategorien aus dem Datenmaterial ab, ohne sich auf ein vorformuliertes Theoriekonzept zu beziehen. Nach Durchsicht der Daten werden diese geprüft und ggf. erweitert. Dieses Vorgehen zielt auf die Verallgemeinerung aufgrund von Einzelaussagen. Vorzüge dieses Verfahrens sind die möglichst naturalistischen und gegenstandsbezogenen Abbildungen des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen seitens des Analysten. Bei der deduktiven Kategoriefindung werden die Kategorien aufgrund von theoretischen Überlegungen in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. Deduktives Analysieren kommt zum Einsatz, wenn eine These exploriert

werden soll und die Hypothese hinsichtlich ihrer Gültigkeit untersucht wird. Innerhalb einer Analyse können beide Verfahren ergänzend eingesetzt werden<sup>24</sup>. Der Kategoriebildung schließen sich drei weitere mögliche Arbeitsschritte an: 1. Das ganze Kategoriensystem im Sinne der Fragestellung interpretieren, 2. Weitere Hauptkategorien durch induktives oder deduktives Vorgehen bilden und 3. Anfügen Quantitativer Analysen, wie beispielsweise die Häufigkeit der Kategorien (vgl. Mayring 2007, S. 76).

Mit der Technik der Explikation werden einzelne Textteile durch zusätzliches Material ergänzt, um das Verständnis zu erweitern. Dabei ist zu beachten, dass die Auswahl über die Güte der Explikation entscheidet und es genau zu definieren gilt, was an zusätzlichem Material hinzugezogen wird (vgl. Mayring 2007, S. 77).

Bei der Strukturierung wird mit Hilfe von festgelegten Ordnungskriterien entweder ein Querschnitt durch das Material gelegt oder das Material aufgrund der Kriterien eingeschätzt (vgl. Mayring 2007, S. 58). Dabei werden die Strukturierungsdimensionen bestimmt, aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet. Es wird genau festgelegt, wann ein Materialbestandteil einem Kategoriensystem zugeordnet werden kann. Nach Ulrich bewährt sich dazu ein Vorgehen in drei Schritten: 1. Definition der Kategorie, 2. Ankerbeispiel und 3. Kodierregel (vgl. Ulrich 1985; zitiert nach Mayring 2007, S. 85). Da die mögliche Strukturierung individuell ausfällt, werden grob vier Formen unterschieden: 1. formale Strukturierung, 2. inhaltliche Strukturierung, 3. typisierende Strukturierung und 4. skalierende Strukturierung (vgl. ebd.).

Eine Alternative oder Erweiterung zur Inhaltsanalyse stellt die aus der deskriptiven Statistik stammende Faktorenanalyse dar. Sie ermöglicht die in den Ausgangsdaten enthaltenen Informationen auf einige latente Merkmale, sogenannte Faktoren, zu reduzieren. Im Fachvokabular „bündelt [diese Analyse] die Variablen gemäß ihrer Interkorrelationen zu Faktoren“ (Bortz & Döring 2003, S. 518). Unter diese Analyse fällt eine Vielzahl von Verfahren. Zu unterscheiden ist die explorative von der konfirmativen Faktorenanalyse. Die erste Analyseart wird ohne Vorannahmen durchgeführt. Bei der zweiten Analyseart wird im Vorfeld ein Faktorenladungsmuster als Hypothese vorgegeben (vgl. Bortz & Döring 2003, S. 518). Mit und ohne Vorannahmen werden aus dem gewonnenen Datenmaterial Faktoren abgeleitet, die meist nicht beobachtbar, sondern hypothetischer Natur sind (vgl. ebd., S. 282; Schulze 1998, S. 194, 207). Die

---

<sup>24</sup> Beispiel eines induktiven Prozessmodells ist bei Mayring 2007, S. 75 einzusehen.

Anzahl der Faktoren kann sehr unterschiedlich ausfallen. Prinzipiell ist eine vollständige von einer reduzierten Faktorenanalyse zu unterscheiden. Bei der vollständigen Faktorenanalyse entspricht die Anzahl der Faktoren der Anzahl der Merkmale. Liegt die Anzahl der gewählten Faktoren unter der Anzahl der Merkmale, handelt es sich um eine reduzierte Faktorenanalyse (vgl. Schulze 1998, S. 195).

Die Qualität der Faktorenanalyse hängt von der Anzahl und Formulierung der Faktoren ab. Dabei gilt: Je höher die Korrelationen zwischen den Beobachtungsmerkmalen, desto besser lassen sich die resultierenden Faktoren deuten. Demnach sind die Beobachtungsfaktoren zahlenmäßig und inhaltlich so zu wählen, dass sie den Zusammenhang bestmöglich erklären. Hierin liegt ein Widerspruch bzw. die Schwierigkeit, ein möglichst genaues Bild bei möglichst geringer Anzahl ausgewählter Faktoren anzuzeigen. Das Ergebnis ist stets von subjektiven Aspekten abhängig.

Die Bündelung aller Variablen unter einer bestimmten Anzahl von Hypothesen kann in Form einer sogenannte Hypothesenmatrix vollzogen und intersubjektiv nachgeprüft werden. Die folgende Tabelle zeigt dafür anhand von Schlaflosigkeit drei Beispiele. Hypothese 1 steht für Schlafschwierigkeiten, Hypothese 2 und 3 stehen für andere Themen.

Tab. 4: Beispiel einer Hypothesenmatrix anhand der Variablen „Schlaflosigkeit“

Nr	Variable	Matrix A			Matrix B			Matrix C		
		H 1	H 2	H 3	H1	H2	H3	H 1	H 2	H 3
1	Ich kann vor lauter Sorgen nicht schlafen	+1	0	0	x	0	0	0,55	- 0,13	0,17
2	Ich kann schwer einschlafen.	+1	0	0	x	0	0	0,79	- 0,16	- 0,12
3	Ich leide unter Schlaflosigkeit	+1	0	0	x	0	0	0,99	0,15	- 0,05

Quelle: vgl. Bortz & Döring 2003, S. 677.

Matrix A fasst die faktoriellen Hypothesen symbolisch durch die Faktorladung bzw. hier „Hypothesenladung“ zusammen. Die Korrelation einer Variablen mit dem Faktor nennt man Faktorladung. Ihre Bewertung reicht von „-1 bis +1“. Im Gegensatz dazu ist die Matrix B weniger restriktiv. Die Variablen, die theoretisch mit der Hypothese in keinem Zusammenhang stehen, erhalten eine Null. Das „x“ zeigt eine Korrelation an, ohne eine Aussage über ihre Höhe vorzunehmen. Die Matrix C gibt eine empirisch konkret ermittelte Hypothesenstruktur an (vgl. Bortz & Döring 2003, S. 677).

Aufgrund der Subjektivität von Beobachtungen und Interpretationen ist es naheliegend, die Beobachtung erster und zweiter Ordnung sowie die Metabeobachtung in eine Hypothesenmatrix mit aufzunehmen. Des weiteren erscheint es sinnvoll, zwischen den

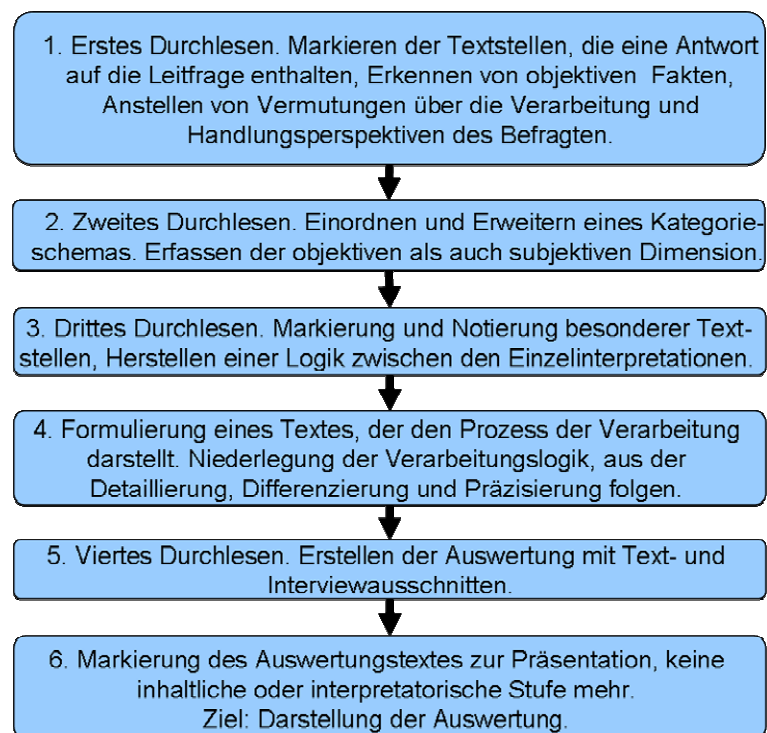
Referenzebenen Person, Gruppe und Organisation zu unterscheiden. Es wird Zusammenhang zwischen der Variablen und dem Rang der Beobachtung und/oder der Referenzebene vermutet.

Eine Matrix in dieser Art bietet eine Grundlage für das in dieser Arbeit favorisierte quantitative Arbeiten, etwa wenn es darum geht, das Datenmaterial statistische aufzuarbeiten. Statistik trägt dazu bei, die Daten zur Beschreibung realer Erscheinungen bestimmter Umweltausschnitte durch ein geeignetes Instrumentarium zusammenzustellen (vgl. Schulze 1998, S. 1). Aus der Vielzahl der statistischen Instrumente müssen diejenigen identifiziert werden, die der jeweiligen Intention, den Erwartungen und dem Ziel der Evaluation am besten entsprechen. Damit einher geht die Definition von Kennzahlen und deren Vergleichbarkeit, um eine Aussagekraft der Ergebnisse zu erhalten. In der Praxis der Organisationsentwicklung wird die deskriptive Statistik meist der induktiven Statistik vorgezogen und mit Hilfe des Mittelwerts und der Standardabweichung analysiert. Der Mittelwert gibt Auskunft, wo das Datenmaterial im Mittel „lokalisiert“ ist. Da der Mittelwert die zentralen Werte einer Verteilung beschreiben kann, wird er als „das Maß der zentralen Tendenz“ bezeichnet. Er wird eingesetzt, sobald ein Parameterwert die Häufigkeitsverteilung repräsentieren soll. In der Praxis wird diese Auswertung herangezogen, wenn es sich um kleine Erhebungen handelt (vgl. ebd., S. 32). Um den Mittelwert durch weitere Kennzeichen der Grundgesamtheit zu ergänzen, benötigen die Auswertungen ein Streuungsmaß. Dieses Maß ermöglicht weitere Aussagen über die Variabilität von Merkmalswerten, indem sie anzeigt, ob die Merkmalswerte nah beieinander oder weit verteilt liegen. In der statistischen Praxis kommt dabei der empirischen Standardabweichung die größte Bedeutung zu. Mit ihr kann die durchschnittliche Abweichung der Merkmalswerte schnell und einfach dargestellt werden (vgl. ebd., S. 76).

Ansätze für die Interpretation von Tagebüchern stammen aus sprachwissenschaftlichen Auswertungsmethoden wie der Inhalts-, Text- und Gesprächsanalyse. Die Inhaltsanalyse analysiert den Inhalt von Texten wie beispielsweise Tagebuchnotizen. Die Textanalyse konzentriert sich darauf, wie der Text als solcher sprachlich gestaltet und strukturiert ist. Die Gesprächsanalyse hingegen zielt auf den Dialogcharakter von Texten ab (vgl. Bortz & Döring 2003, S. 334f.). Für die Analyse von Tagebuchtexten eignet sich die Inhaltsanalyse. Für die Anwendung haben unterschiedliche Analysten mehrstufige Verfahren entwickelt. Dietlinde Fischer fasst diese unterschiedlichen Ausdifferenzierungen in fünf Stufen zusammen. Sie verfolgt das Ziel, sich dem vorliegenden Text vorichtig anzunähern, um über dessen Inhalt plausible, verständliche und allgemeingültige

Aussagen treffen zu können (vgl. Fischer 2003, S. 698). Die Umsetzung ihres Ablaufplans erweist sich besonders für Tagebucheinträge, in denen die Teilnehmer strukturiert über ihre Erfahrungen und Empfindungen derselben Veranstaltung berichten, wie z.B. ein Lerntagebuch eines Workshops. Sind die Einträge nicht strukturiert und berichten von unterschiedlichen Erfahrungen, kommen solche Analysen an ihre Grenzen, wie z.B. bei einem Weblog, in das jeder Mitarbeiter seine Meinung und Erfahrung eintragen kann. Hierfür kann die inhaltsanalytische Auswertung nach Claus Mühlenfeld herangezogen werden, die sich als pragmatisch orientierte Interpretation erweist. Mühlenfeld ist bestrebt, die Problembereiche einzelner Interviews zu identifizieren und zu interpretieren. Zu Beginn werden alle Informationen und Fragen an den Text zugelassen. Schritt für Schritt werden ausgewählte Sätze herangezogen und konkretisiert (vgl. Lamnek 2005, S. 208ff.; Mühlenfeld et al. 1981, S. 325-352).

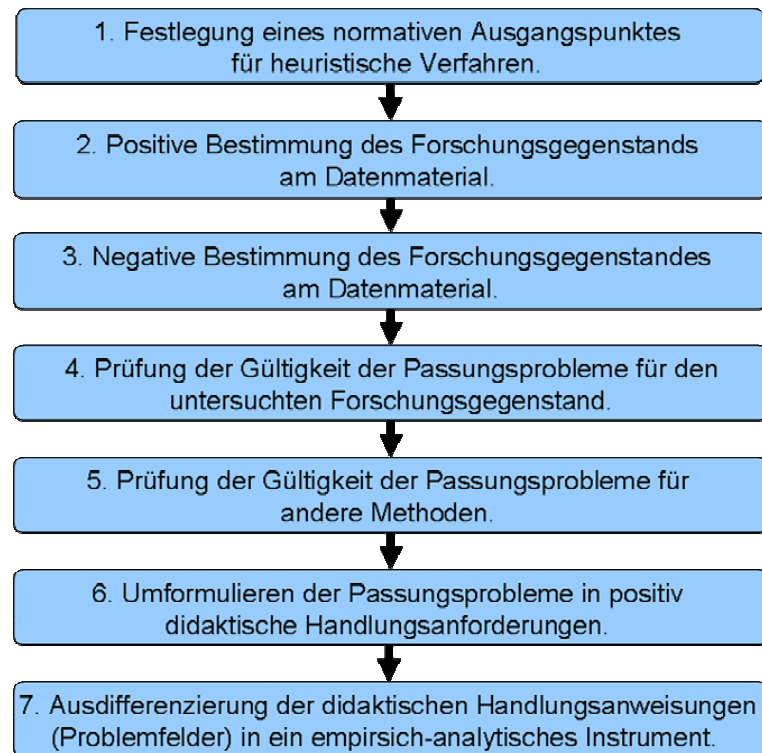
Abbildung 6: Ablaufplan für die Durchführung einer Inhaltsanalyse nach Claus Mühlenfeld



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Lamnek 2005, S. 208ff und Mühlenfeld et al., S. 325-352.

Ein weiterer Weg, der als praktikable Ergänzung hinzugezogen wird, ist die 7- stufige hermeneutische Annäherung von Yvonne Kejcz in der BUVEP- Studie. Insbesondere der Aspekt der positiven und negativen Annäherung an den Begriff unterstützt die Analyse von abstrakten Analysen und Explorationen. Die folgende Abbildung fasst diese Analyse in einem Ablaufplan zusammen.

Abbildung 7: Ablaufplan für die Durchführung der hermeneutischen Annäherung von Yvonne Kejcz



**Quelle:** Eigene Darstellung in Anlehnung an Kejcz et al. 1981, S. 30-63.



## Zusammenfassende Darstellung der kritischen Erfolgsfaktoren

Tab. 5: Übersicht der Erfolgsfaktoren

Lernender	Umgebung	Intervention	Evaluation
<p>Selbsterschließungskompetenz            Individuell, Besonderes und kollektiv            Biographische Syntheseleistung und innerer Dialog            Positive Grundhaltung            Lernzielumkehrung            Selbst-Beobachtung</p>	<p>Selbstbezug            Auseinandersetzung mit Primärkonstruktionen            Vorbildfunktion            Empathie</p>	<p>Eigenheiten des Lehrers            Gelassenheit            Methodenrepertoire            Beobachtungsperspektive</p>	<p>Kriterien            Ganzheitlich, offen,            methodisch fundiert            und zirkulär,            konsensorientiert,            alltagstauglich,            prozessorientiert,            kompetent            Kommunikation</p>
<p>Konstruktivität            Relevanzfaktoren            Aktivität            Abstrahieren            Identifikation            Authentizität</p>	<p>Gruppenbezug            Emotionale Beziehungen            Austausch</p>	<p>Konstruktivität            Rekonstruktion der Konstruktionen            Aufzeigen der Differenz            Subjektive Relevanz für den Einzelnen</p>	<p>Konstruktivität</p>
<p>Emotionale Selbstreflexivität            Gefühle            Bewusste und nicht-bewusste Emotionen            Offenheit</p>	<p>Organisationskultur            Implizite Deutungen / implizites Wissen            Gegenseitige Beeinflussung            Verbindung individueller und organisationalen Lernens            Erfolge honorieren            Bewegungsfreiheit            Raum für jeden Einzelnen            Enkodierfreundlichkeit</p>	<p>Intervention            Körperliche und sinnliche Erfahrungen            Induktives und deduktives Vorgehen            Situativen Kognition und Abstrahieren            Einbindung von Neuem in ein vorhandenes Netzwerk            Förderung subjektiver Beobachtung</p>	<p>Selbsterfahrung            Reflexion            Anregung            Selbstevaluation</p>

## **2.4 Konzept zur nachhaltigen Organisationsentwicklung durch Förderung und Evaluation des emotionalen Lernens**

Methodische Vorschläge, welche sich an dem Paradigma des theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmens orientieren, sind überwiegend bei Rolf Arnold, Horst Siebert Kersten Reich und Armin Rohm zu finden. Weitere Anregungen stammen aus Veröffentlichungen der Gestalttherapie und Medienpädagogik. Die Auswahl geeigneter Methoden folgt dem Grundsatz, dass der Praktiker bzw. Didaktiker Kombinationen vornimmt, damit der Lernende partizipiert (vgl. Reich 2002, S. 272f.). Ein Konzept versteht sich somit immer als eine mögliche Zusammensetzung ausgewählter Ideen. Je nach Projektverlauf und Situation werden die Methoden auf die speziellen Anforderungen zugeschnitten. Manche Methoden leisten erst nach mehrmaligem Einsatz in unterschiedlichen Phasen einen optimalen Beitrag zur nachhaltigen Organisationsentwicklung. Im folgenden Kapitel soll keine Übersicht über die Vielfalt der möglichen Methoden gegeben werden, die emotionales Lernen fördern, sondern eine überschaubare Auswahl aufgezeigt werden, die sich für die vorliegende Fallstudie eignen. Die Methoden werden den einzelnen Phasen der Organisationsentwicklung zugeordnet und beginnen jeweils mit ihrer Bezeichnung in hervorgehobener Schrift. Damit die Methoden nicht auf eine spezielle Anwendung eingeschränkt bleiben, werden sie auf einer Abstraktionsebene dargestellt, die eine Anwendung in anderen Phasen und Praxisbezügen ermöglicht.

### **2.4.1 Zielformulierungsphase**

#### **Auftragsgespräch und Konzeptentwicklung**

Erfolgreiche Organisationsentwicklung beginnt bei der Auswahl der Organisation und Berater. In Anbetracht des Themas dieser Arbeit ist es von Vorteil, einen Berater auszuwählen, der mit dem Konstruktivismus vertraut ist und auf nachhaltige Veränderungen zielt. Generell sollte der Berater Erfahrungen mit Methoden haben, die emotionales Lernen fördern.

Das Auftragsgespräch zwischen Prozessberatern und Auftraggebern der Organisation beinhaltet folgende Aspekte:

1. Den Lern- und Veränderungsbedarf analysieren.
2. Die Ziele des Veränderungsprozesses formulieren und konkretisieren.
3. Die Inhalte des Veränderungsprozesses diskutieren und festsetzen.

4. Die Anforderungen für nachhaltige Organisationsentwicklung mit allen Verantwortlichen klären.
5. Die bewährten und neuen Methoden für den Veränderungsprozess vorstellen.
6. Die Projektstruktur, Rollenverteilung und Zusammenarbeit diskutieren.

Daneben verfolgt das Auftragsgespräch folgende implizite Ziele:

7. Ein Gemeinsames Ziel und Verständnis bei allen Beteiligten erreichen.
8. Die Koordination von Interessensgegensätzen (vgl. Besser 2001, S. 35, 39; vgl. Lipp, Will 2000, S. 195).
9. Das gegenseitige Kennenlernen und Bildung einer Vertrauensbasis.
10. Ein Bild über Hintergründe, Hoffnungen und Vorwissen der Organisation machen (vgl. Besser 2001, S. 35, 36).

Am Ende des Gesprächs werden Vereinbarungen getroffen, Termine gesetzt, die Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche aller Beteiligten sowie die Rolle der externen Berater als Prozessbegleiter geklärt (vgl. Gloger 2002, S. 68). Aufgrund der Vereinbarungen im Auftragsgespräch wird das Konzept für die Organisationsentwicklung erstellt (vgl. Lipp, Will 2000, S. 195). Dieses Konzept enthält den zeitlichen und finanziellen Ressourcenplan, den Prozessverlauf, ein Weiterbildungsprogramm, Lernschleifen und Evaluation sowie ein Kommunikationskonzept. Das Konzept wird in Zusammenarbeit der externen Berater mit den Auftraggebern und weiteren betroffenen Mitarbeitern unter dem Aspekt der nachhaltigen Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen, erarbeitet. Die Anforderungen an das Konzept sind in diesem Kapitel in der vorangestellten Tabelle der „Erfolgsfaktoren“ aufgelistet. Es ist darauf zu achten, dass sich die Betroffenen mit den Aktionen und Inhalten des Konzepts identifizieren können und so viele Organisationsmitglieder wie möglich aktiv mit eingebunden werden, die Deutungs- und Emotionsmuster aller Referenzebenen gewürdigt werden und alle Maßnahmen metakognitive Kompetenzen fördern. Das heißt, das Konzept muss alle Anforderungen bestmöglich koordinieren und gleichzeitig auf Änderungen dynamisch und flexibel reagieren (vgl. Besser 2001, S. 39).

Voruntersuchungen unterschiedlicher Art eignen sich, um die Anforderungen der betroffenen Mitarbeiter zu erfahren. Inhalt der Befragung können die Relevanz des Veränderungsprozesses, die wichtigsten Themen des Veränderungskonzepts, die Erwartungen und Ziele der Veränderung sowie die Beteiligung sein. Nach Axel Gloger verspricht die Vorabbefragung einen Mehrwert für die Konzeptentwicklung sowie dessen nachhaltige Umsetzung (vgl. Gloger 2002, S. 64).

Bei der Konzeptentwicklung spielen die Abstimmung der Vorhaben mit dem Veranstaltungsort und der Mobilität der Teilnehmer, die Gestaltung des Umfelds, der Medieneinsatz usw. eine wichtige Rolle. Als Richtlinie gelten die in dieser Arbeit diskutierten Erfolgskriterien für die Auswahl und Gestaltung der Lernumgebung.

In die Zeit- und Ressourcenplanung des Konzepts fließen neben den Lern-, Aktions- und Ruhephasen der einzelnen Veranstaltungen auch die Zeiten der Vor- und Nachbereitung ein. Das Lerntempo innerhalb der Veranstaltungen kann im Gegensatz zu dem Tempo ausserhalb vom Lehrenden gesteuert werden (vgl. Siebert 2004, S. 47).

Von der Organisationsentwicklung sind prinzipiell alle Mitglieder betroffen. Doch soll in die Konzeptentwicklung einfließen, wann bestimmte Personengruppen einzubinden sind, z.B.: Frühübernehmer, Schlüsselpersonen, Promotoren.

Bei jeder Aktion und Veranstaltung sind die frühzeitige Inkenntnissetzung und nutzentransportierende Einladung der Teilnehmer wichtig. Diese Informationen erfährt der Teilnehmer als Wertschätzung und ermöglichen die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Veranstaltung, indem Erfahrungen und Erkenntnisse zu diesem Thema aktiviert werden.

Nachdem das Grobkonzept erarbeitet ist, finden in Anlehnung an die Lerntransfer-sicherung Vorbereitungsgespräche zwischen Führungskräften und Mitarbeitern sowie zwischen den Mitarbeitern unter sich statt. Man diskutiert die Ziele, den Veränderungsbedarf und den Nutzen der Veränderung. In diesen Gesprächen treten die Erwartungen und Anforderungen an den Einzelnen hervor.

Tab. 6: Leitfragen zu Beginn einer Organisationsentwicklung

Information über die Organisationsentwicklung:
Was sind die Inhalte? Was sind die Ziele? Welche Schritte und Vorhaben sind vorgesehen? Welche Kompetenzen benötigt dieser Organisationsentwicklungsprozess? Was ist Ihre Meinung zu dem Vorhaben?
Frage zu Abteilung und Arbeitsplatz:
Welche Aufgaben der Abteilung sind von der Organisationsentwicklung betroffen? Welche Aufgaben an Ihrem Arbeitsplatz sind von der Organisationsentwicklung betroffen? Welche Kompetenzen benötigen Sie in der Abteilung, um sich an der Veränderung zu beteiligen? Welche Stärken sind in der Abteilung bereits ausgeprägt, welche sollten noch weiter entwickelt werden? Welche Erwartungen haben Sie an die Organisationsentwicklung? Meine Erwartungen sind folgende: ...
Fragen zur Zielkonkretisierung und Integration:
Wie kann ich Sie in die Organisationsentwicklung mit einbeziehen? Was soll sich durch die Organisationsentwicklung für die Abteilung, für Sie, für mich und unsere Kunden verändern? Wie kann jeder persönlich von einer Beteiligung profitieren? Woran werden Sie erkennen, dass die Organisationsentwicklung ein Ziel erreicht hat?

Welche Unterstützung ist notwendig?
-------------------------------------

Was benötigen Sie, um sich mehr bei der Organisationsentwicklung einzubringen? Welche Instrumente und zeitliche Ressourcen benötigen sie dafür?
---

**Quelle:** Eigene Darstellung und Erweiterung in Anlehnung an Besser 2001, S. 42, 43 und Arnold et al. 1999, S. 185.

Diese Fragen können Gegenstand von Einzelgesprächen und Abteilungsbesprechungen sein. Sie informieren, wecken Interesse und integrieren den Einzelnen in den gesamten Veränderungsprozess. Je nachdem, wie abstrakt oder konkret die Ziele des Veränderungsprozesses sind, nimmt die Diskussion der Zielerreichung einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Arnold et al. 1999, S. 185). Diese Gespräche schaffen die Basis für den Veränderungsprozess und steigern nachweislich die Übernahme der Verantwortung für eigene Lernprozesse (vgl. Gloger 2002, S. 64; vgl. Besser 2001, S. 42).

### **Personenaufstellung**

Die Methode der Systemaufstellung stammt aus der Skulpturarbeit von Virginia Satir. Neben dem Ansatz von Bert Hellinger ist die systemische Systemaufstellung von Insa Sparrer und Matthias Varga von Kibéd auf Organisationen übertragbar. Ziel und Potenzial dieser Methode ist, dass „der Körper [...] zu einem Wahrnehmungsorgan [wird], mit dem Empfindungen, Haltungen, Emotionen und Kognitionen bezüglich der Mitglieder des fremden Systems wahrgenommen werden können“ (Sparrer 2004, S. 103f.). Die Wahrnehmung der Gefühle bzw. einer Rolle wird als „Repräsentierende Wahrnehmung“ bezeichnet.

### **Appreciative Inquiry**

Diese Methode ist von David Cooperrider von der Case Western Reserve University in Amerika entwickelt worden. „Appreciative“ steht zum einen für die Würdigung des Besten im Menschen und der Umgebung, die Bestätigung der früheren und heutigen Erfolge sowie die Wahrnehmung der Dinge, welche lebenden Systemen Energie geben. Zum anderen steht es für das Schaffen höherer Werte, wie Wert, Preis, Wertschätzung und Ehre (vgl. Cooperrider et al. 2003, S. 1). „Inquire“ steht für den Vorgang des Erforschens und Entdeckens, um offen für das Erkennen neuer Potenziale zu sein (vgl. ebd.). Die Grundidee dieser Methode geht erstens davon aus, dass Menschen und Systeme sich in die Richtung bewegen, in die sie schauen. Zweitens entscheiden die Fragen, die sie stellen, darüber, was sie finden. Appreciative Inquiry konzentriert sich auf die Stärken, das Positive, das Potenzial eines Systems, wie beispielsweise einer Person, einer Organisation oder eines Unternehmens. Dabei sollen keine Probleme, sondern

Änderungswünsche formuliert werden. Es empfiehlt sich, diese Methode einzusetzen, wo Fähigkeiten, Verhaltensweisen oder Leistungen eines ganzen Systems weiterentwickelt werden sollen, oder wo es darum geht, die Zukunft dieses Systems zu entwerfen und neu zu gestalten. Das Kernelement ist das wertschätzende Interview. Aus den dabei entstehenden positiven Gefühlen resultieren innere Motivation für eine neue Vision und eine Veränderung. Die positiven Erfahrungen der Vergangenheit werden mit Zukünftigem verbunden. Innerhalb der Appreciative Inquiry werden vier Phasen durchlaufen:

1. Discovery: „What gives life?“ Die Entdeckungsphase, das Verstehen.
2. Dream: „What might be? Visionen werden entworfen.
3. Design: „How can be?“ Ein Zukunftsentwurf entsteht; es wird bearbeitet, was sein soll, Visionen werden entwickelt und Entscheidungen getroffen.
4. Destiny: „What will be?“ Umsetzungsphase, Festlegung, was geschehen wird (ebd., S. 5).

### **Kraftfeldanalyse**

Diese Methode wird zurückgeführt auf den Gestaltpsychologen Kurt Lewin und wird in den Sozialwissenschaften und Change-Management Prozessen verwendet. Man geht davon aus, dass es wandelfördernde und wandelhemmende Kräfte gibt, die die Organisation im Gleichgewicht halten. Damit sich eine Organisation durch ihre Akteure ändern kann, muss dieses Gleichgewicht „aufgeweicht“ werden. Die Kraftfeldanalyse ist eine Methode zur Analyse dieser treibenden und rückhaltenden Faktoren in einer Situation. Die Kraftfeldanalyse betrachtet Kräfte, die entweder auf ein Ziel hin treibend oder blockierend wirken und so die aktuelle Lage als den Gleichgewichtszustand erzeugen (vgl. Lewin 1943).

#### **2.4.2 Analysephase**

### **Mitarbeiterbefragung**

Personal- und Organisationsentwicklung „sollte prinzipiell nur aufgrund einer Problemanalyse durchgeführt werden und wenn feststeht, dass sie eine erfolgsversprechende Strategie ist“ (Bronner & Schröder 1983, S. 88).

Fast jedes größere Unternehmen kennt die Mitarbeiterbefragung als routinemäßiges Instrument. Fragen sowie Umsetzungsturnus variieren. Die Ergebnisse fließen i. d. R. in die Personalarbeit des Unternehmens ein. So spielen sie für die Personal- und Organisationsentwicklung und für die Analyse des Status Quo als Kontrollinstrument eine

wesentliche Rolle. Ziel der Mitarbeiterbefragung ist, die Meinungen der Mitarbeiter über ihre Arbeitssituation und Atmosphäre zu erfassen. Darüber hinaus bieten Unternehmen an, die Ergebnisse an die Mitarbeiter rückzumelden und in speziellen Auswertkreisen zu diskutieren.

### **Deutungs- und Emotionsmuster**

Deutungs- und Emotionsmuster der Organisation und deren Mitglieder können in der Vergangenheit und Gegenwart aufgespürt werden. So können die Ergebnisse vergangener Veranstaltungen und Seminare und die aktuellen Angebote der Weiterbildung und Personalentwicklung betrachtet werden. Diese werden im Besonderen darauf hin untersucht, ob und wie emotionales Lernen stattfindet und welche expliziten und impliziten Regeln in ihnen enthalten sind. In diesem Prozess spielt das Vertrauen, in dem die Eindrücke zustande kommen, eine wichtige Rolle. Als Grundlage der Analyse kann die Sammlung der „fünf absurden Gewohnheiten“ von Tara Bennett-Goleman herangezogen werden, die in der folgenden Orientierungsphase vorgestellt wird.

### **Selbstreflexion der Rolle**

Eine Analyse soll von Organisationsfremden und Organisationsmitgliedern durchgeführt werden. Folgende Fragen unterstützen die Selbstreflexion:

Tab. 7: Leitfragen zur Selbstreflexion der Personal- und Organisationsentwicklung

Aussensicht der Organisation:
Wie nehmen die Betroffenen mich wahr?
Innensicht der Abteilung:
Was sind unsere Stärken?
Was ist mein Ziel bei der Organisationsentwicklung?
Bin ich selbst im Sinne des Inhalts der Organisationsentwicklung ein Vorbild?
Verbindung Innen und Außen:
Was sind die Ähnlichkeiten, was die Unterschiede zu den Kernkompetenzen des Unternehmens?
Wie weit kann ich gehen und emotionales Lernen voranbringen?
Wie kann ich am besten Einfluss ausüben?

Aufgrund dieser Überlegungen wird ein langfristiger schriftlicher Plan mit den Problemen, Zielen, nötigen Ressourcen und des Budgets festgesetzt (vgl. Bronner & Schröder 1983, S. 88).

### 2.4.3 Orientierungsphase

#### Muster in der Organisation aufspüren

Zur Änderung von Organisation und Verhalten müssen Lehrende und Lernende eine Vorstellung davon bekommen, welche Stimmung und Muster grundsätzlich in der Organisation vorherrschen und welche davon verändert werden sollen. Je nach den Möglichkeiten des Praxisfelds kann dies durch Beobachtungen und anhand eines Leitfadenterviews verlaufen. Ein Reflexionsbogen von Bennett-Goleman hilft bei dem Aufspüren und Formulieren von Mustern. Durch die Bearbeitung des Bogens, aber auch durch Beobachten der Mitarbeiter bei Veranstaltungen und Jubiläen, wird Selbstreflexivität gefördert (vgl. Siebert 1998, S. 48).

Tab. 8: Leitfragen zur Förderung der Selbstkompetenz

1.	Wie empfinden Sie die Stimmung im Unternehmen?
2.	Auf was führen Sie Ihre Aussage zurück?
3.	Gibt es eine spezielle Situation, an der Sie die Stimmung fest machen?
4.	Gibt es mehrere Situationen, in denen Sie Ähnliches erleben?
5.	Mit welchem Gefühl würden Sie diese Situationen beschreiben?
6.	Welche Erwartung, Sehnsucht oder Angst liegen hinter diesem Gefühl?
7.	Sind andere Personen an dieser Situation beteiligt?
8.	Welche anderen Verhaltensweisen wären denkbar (gewesen)?

Quelle: Arnold 2005, S. 73.

Die Anordnung der Fragen zielt darauf ab, zuerst eine Situation mit einem Gefühl in Verbindung zu bringen und danach Gefühle an das Denken und Verhalten zu binden, um abschließend die eigene Perspektive durch alternative Denk- und Verhaltensweisen zu erweitern. Da diese Fragen die Organisationsmitglieder dazu befähigen, sich selbstorganisiert und selbstgesteuert fortwährend zu entwickeln, tragen sie zur nachhaltigen Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen bei.

Neben dieser Form des inneren Dialogs sind die Mitteilung und Diskussion der aufgespürten Muster mit Kollegen wichtig. Für eine gezielte Auseinandersetzung eignen sich Coachingsitzungen, kollegiale Beratung und spezielle Lernsequenzen in Projektteamtreffen. Dabei kann eine Liste von Mustern erstellt werden, aus denen die Muster ausgewählt werden, welche verändert werden sollen. Diese Liste wird von den Organisationsmitgliedern selbst erweitert und erneuert.



Eine weitere Hilfe, die Muster der Organisation beobachten zu können, stellt ein Beobachtungsbogen von Tara Bennett-Goleman dar. Sie bezeichnet Muster als „absurde geistige Gewohnheiten“, die den Blick des Menschen einschränken und flexibles Handeln verhindern (vgl. Bennett-Goleman 2004, S. 184). Folgende fünf Schritte strukturieren die Beobachtungen:

Tab. 9: Kriterien zur Mustererkennung

Gewohnheit	Beschreibung	Anwendung auf die Fallstudie
1. Selektive Wahrnehmung	Dinge werden nur in einer Art und Weise gesehen und alle Anhaltspunkte für das Gegenteil ignoriert. (Bsp.: Perfektionist grübelt über eine kritische Bemerkung. „Nein, das war schon immer so“)	Gibt es eine Meinung, welche die Organisationsmitglieder radikal vertreten?
2. Übergeneralisierung	Ein einzelnes Ereignis ist gleichbedeutend mit einem dauerhaften Muster. (Bsp.: Mir wird nie etwas gelingen“)	Welche besonderen Situationen habe ich bisher einmal erlebt, bei denen die Organisationsmitglieder davon ausgehen, dass dies die normale Situation ist.
3. Gedankenlese	Sich an willkürliche Erklärungen klammern, als sei ihre Wahrheit erwiesen. (Bsp.: „Er kommt zu spät, dann hat er bestimmt schlechte Nachrichten“)	Welche kausalen Erklärungsmuster herrschen in der Organisation vor? Welche Erklärungen der Organisationsmitglieder erweisen sich als nicht haltbar?
4. Vorschnelle Schlussfolgerungen ziehen	Schlimmste Befürchtungen werden trotz fehlender Beweise als wahr angesehen. (Bsp.: „Niemand will mit mir reden“)	Welche Befürchtungen tauchen in der Organisation immer wieder auf? Welche Befürchtungen sind schon zu spüren, bevor die Situation überhaupt eintrifft oder alle Informationen vorliegen?
5. Übertreiben	Kleinigkeiten werden zur Katastrophe hochgespielt. (Bsp.: Ich habe Halsweh, wahrscheinlich habe ich einen Tumor“)	In welchen Situationen neigen die Organisationsmitglieder zu Übertreibungen?

**Quelle:** Eigene Darstellung in Anlehnung an Bennett-Goleman 2004.

### Interviewmethoden

Die Inhalte des Interviews richten sich an dem Hauptthema der Organisationsentwicklung aus. Im Mittelpunkt steht dabei, die Meinungen des Interviewpartners kennen zu lernen. Die Methode des Leitfadenterviews erweist sich als eine praktikable Möglichkeit. Die Fragen des Leitfadens sind so formuliert, dass der Befragte frei erzählen soll, was ihm spontan einfällt. Falls die Erzählungen des Interviewpartners bei einer Frage in die Tiefe gehen, stellt der Interviewleiter weitere Detailfragen. Bei den Erzählungen richtet der Interviewleiter seine Aufmerksamkeit auf die Sichtweisen, Reaktionen und Emotionen des Interviewpartners. Der Interviewleiter benötigt ausgeprägte Kompetenz

im Zuhören, Eingehen auf den Interviewpartner sowie Vertrauensaufbau innerhalb kurzer Zeit. Besonders bei arbeitsplatznahen Interviews empfiehlt es sich, einen Interviewleiter zu wählen, den die Mitarbeiter als neutrale Person sehen. Um eine hohe Qualität und solide Basis für die Auswertung zu erhalten, werden die Interviews von professionellen Beratern durchgeführt. Der Einsatz eines fokussierten Interviews kann zu umfassenden Erkenntnissen eines speziellen Themas führen. Im Fallbeispiel liegt das Interesse der Interviews an der Exploration emotionalen Lernens und nachhaltiger Organisationsentwicklung. Doch benötigt diese Interviewart speziell geschulte Interviewleiter. Die Auswertung der so gewonnenen Daten bringt die Aussagen der Interviewpartner mit dem theoretischen Hintergrund in Verbindung. Dazu werden die Aussagen in ihrem Bezug zur Beobachtung erster Ordnung, zweiter Ordnung und Metabeobachtung sowie auf die Referenzebenen der Person, Gruppe und Organisation hin untersucht.

### **Feedback und doppelte Rückkopplungsschleifen**

„Feedback“ bedeutet Rückkopplung und steht für die Methode der offenen Rückmeldung von Lernenden und Lehrenden an eine Person, Gruppe und Organisation. Aus den Sozialwissenschaften stammt das Verständnis von Feedback als die Rückkopplung des persönlichen Verhaltens mit dem Ziel der Vergegenwärtigung und Veränderung des eigenen Verhaltens. Feedback gilt als zentrales Instrument nachhaltiger Organisationsentwicklung. Es vereint die theoretisch entwickelten Anliegen und fördert die Fähigkeit der Selbstreflexion und Teamentwicklung. Zusätzlich trägt die gelebte Offenheit zu einem positiven Kommunikations- und Arbeitsklima bei. Ein „gutes Feedback“ ist konstruktiv, weil es Verbesserungshinweise enthält. In der offenen Kommunikation teilen die Beteiligten ihre konkrete Wahrnehmung über den zu betrachtenden Gegenstand mit, ohne diese zu beurteilen. Jede Feedback-Äußerung besteht nach Schultz von Thun aus Geber, Nehmer und deren Wechselwirkungen. Folglich regt Feedback zur Reflexion aus zwei Richtungen an und ist eine Informations- und Lernquelle zugleich. In einem weiteren Verständnis von Feedback wird die Metaebene des Lernens hinzugezogen. Dies bezeichnet Siegfried Greif als doppelte Rückkopplungsschleife. Dabei folgt auf eine direkte Rückmeldung die Rückmeldung der Metaebene, d.h. auf Feedback folgt die Rückmeldung über das Feedback. Eine besondere Wirkung auf Einzelne und einen Veränderungsprozess an sich hat das Feedback von externen Spezialisten, Beratern und Trainern, die frei von institutionellen Zwängen sind. Ihr Feedback beinhaltet die Außen-sicht und erweitert in einem Aufmerksammachen auf blinde Flecken die Innensicht der Organisationsmitglieder (vgl. Reich 2000, S. 254, 313).

Feedback wird in Organisationen eingeführt, indem spezielle Lernsequenzen darüber aufklären und Übungsfelder in unterschiedliche Maßnahmen und Veranstaltungen eingebaut werden. Ein Fallbeispiel, bei dem ein hohes Maß an Diskussion auftritt, ist die Methode des Gruppen-Feedbacks nach Heller. Dabei formulieren die Teilnehmer im ersten Schritt ihre Fragen über die Veränderungs- und Lernziele. Im zweiten Schritt erfolgt die Sammlung, Verdichtung und Aufbereitung der Fragen nach Problemschwerpunkten. Abschließend werden die Ergebnisse von allen Beteiligten diskutiert, kontrastiert und Trends abgeleitet (vgl. Heller; zitiert nach Bronner und Schröder 1983).

#### **2.4.4 Konzeptphase**

##### **Aktivieren dritter Instanzen**

Die Bildung informeller Gruppen gilt als Hilfestellung zur Selbstevaluation und Anregung der Lerntransferprozesse. Sie setzen sich aus Organisationsmitgliedern und/oder externen Prozessberatern zusammen und können unterschiedlich groß und häufig eingesetzt werden. Ihre Aufgabe ist das Beobachten und Feedbackgeben über den Veränderungsprozess. Eine weitere Form der organisationsinternen Motivation, Kontrolle und Beratung ist die individuelle Beratung. Dabei bekommt jeder Interessent einen internen oder externen Berater zur Seite, der ihn speziell fördert. Ziel der Implementierung dritter Instanzen ist der Aufbau effektiver Feedbackschleifen und die Schaffung eines Anreizes zur Umsetzung (vgl. Besser 2001, S. 185). Wie Studien über den Abbruch von Weiterbildungsmaßnahmen zeigen, ist diese Art der Förderung mit das wichtigste Instrument, das gegen den stillschweigenden Abbruch der Maßnahmen wirkt. Der Ertrag für die Konzeptentwicklung zeigt sich dabei in dem kontinuierlichen Abstimmen des Konzepts mit den Bedürfnissen und Veränderungen der Betroffenen (vgl. Siebert 1999, S. 82).

##### **Fremdevaluation**

Neben den Formen der Selbstevaluation der Beteiligten, die sich in der Aktivierung dritter Instanzen zeigt, empfiehlt sich die bewusste Fremdevaluation durch Außenstehende, wie weiteren externen Beratern. Als Methode eignet sich die Form des Interviews. Leitfragen richten sich daran aus, die Sicht des Trainers kennen zu lernen. Bei emotionalem Lernen ist es besonders interessant herauszufinden, welche Muster der Trainer beobachtet hat. Als Anhaltspunkt eines Fragenkatalogs spielt der theoretische Rahmen eine wichtige Rolle.

Tab. 10: Leitfragen Fremdevaluation

1.	Wie empfinden Sie die Stimmung allgemein?
2.	Welches Muster ist stark ausgeprägt?
3.	Wie finden Sie rückblickend Ihr Seminar design?
4.	Haben Sie den Eindruck, dass den Reden Taten folgen
5.	Sind sich die Teilnehmer bewusst, dass sie, um zu dem gewünschten Zustand zu kommen, auch ihr Verhalten ändern müssen?
6.	Hat Selbstreflexion und/oder ein Hinterfragen eines eigenen Deutungsmusters stattgefunden?
7.	Konnten Sie Metalernen und/oder Metakommunikation beobachten?
8.	Konnten Sie ein solches Identitätslernen der Teilnehmer erkennen?
9.	Wurde das Ziel der Veranstaltung aus Ihrer Sicht erreicht?

### Kommunikationskonzept

Nachhaltige Organisationsentwicklung sollte durch ein umfangreiches Kommunikationskonzept flankiert werden mit dem Ziel, jedes Organisationsmitglied zu erreichen, implizites Wissen zu explizieren und Lernprozesse durch Selbstreflexion anzuregen. Langfristig sollen diese Konzepte Metalernen und Metakommunikation in Gang bringen und festigen. Instrumente dafür sind die stetige persönliche Kommunikation über den Veränderungsprozess, die innerbetrieblich-öffentliche-Tagebuchführung über den Veränderungsprozess und das Story-Telling. Dafür können Medien, wie das Intranet, Infoterminals, Aushänge und Workshops, öffentliche Diskussionsforen wie Informationsstände, Marktplatz der Neuigkeiten, Veränderungsmesse in der Kantine usw. genutzt werden. Ein Konzept besteht immer aus der Kombination unterschiedlicher Instrumente. Im Folgenden wird das Story-Telling vorgestellt.

Story-Telling ist an der „MIT Sloan School of Management“ von Art Kleiner und Georg Roth entwickelt worden. Ziel dieser Methode ist das Herausfiltern und Festhalten der Hintergründe von Ereignissen und das implizite Erfahrungswissen der Beteiligten, d.h., neben kognitiven Inhalten veranschaulicht diese Methode die emotional geprägten Inhalte. Diese Methode gilt als nachhaltig wirksam, da sie die Organisationsmitglieder sowie die Organisation zur Reflexion anregt und diese auf dem Weg zur Lernenden Organisation hin unterstützt. Dabei erzählt die Organisation ihre eigene Geschichte durch schriftlich festgehaltene Nacherzählung der wichtigsten Vorkommnisse, Erlebnisse einzelner Mitglieder und Reflexions- und Kontexthinweise von Internen und Externen.

Professionelles Story-Telling nach Gabi Reinmann verläuft in folgenden vier Stufen:

1. Durchführung reflektierter Interviews in Gesprächsform.
2. Extrahieren der Interviewinhalte.
3. Niederschreiben einer thematisch organisierten und gemeinsam erzählten Geschichte, die von den Beteiligten validiert wird.
4. Die Erfahrungsgeschichte wird mittels Workshop verbreitet, um neue Gespräche und Veränderungen in Gang zu bringen (vgl. Reinmann-Rothmeier et al. 2000, S. 3).

#### **2.4.5 Umsetzungsphase**

##### **Ausbildung emotionaler Kompetenz**

Den Organisationsmitgliedern soll gezeigt werden, wie sie eine doppelte Funktionslogik ihrer Deutungs- und Emotionsmuster beobachten können. Ziel ist es, die eigene emotionale Konstruktion der Wirklichkeit zu beobachten und verändern zu können. Möglichkeiten dafür bieten insbesondere Selbstreflexionsbögen. Eine Herangehensweise kann dabei die Frage von Hanns Jellouschek sein: „Wo werde ich in meiner Arbeit von echtem Leistungswillen und von echter Faszination an der Sache bestimmt? Wo stehe ich unter einem inneren Antreiber, der mir zuflüstert: „Du musst dich anstrengen, du musst perfekt sein, du musst es allen recht machen, sonst bist du nichts wert“ (Jellouschek 1996, S. 49; zitiert nach Arnold 2008a, S. 327).

##### **Anleitung zum Selbst-Gespräch in Seminaren**

In der Anleitung zum Selbstgespräch und inneren Dialog werden die Deutungs- und Emotionsmuster formuliert und Handlungsalternativen diskutiert. In Seminaren und Workshops können dazu Methoden aus der Gestalttherapie, wie die Methode des heißen Stuhls, eingesetzt werden. Die Gestalttherapie versteht sich als ganzheitliches Verfahren, das den Teilnehmer seelisch, geistig und körperlich in seinem sozialen, kulturellen und ökologischen Lebenszusammenhang betrachtet. Die Grundprinzipien dabei sind Erleben, Wahrnehmen und Selbstunterstützung. Ihr Ziel ist es, dem Menschen zu Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung zu verhelfen (vgl. Leidenfrost et al. 2000, S. 164). Solche Anregungen können ebenfalls durch provokative Fragen des Trainers ausgelöst werden (vgl. Siebert 1998, S. 49).

### **Aufspüren impliziter Muster**

Durch systemische Selbstbeobachtung, Metakognition und Lerntagebücher können nicht- und unterbewusste Muster der Person bewusst gemacht werden. Um solche Prozesse innerhalb einer Gruppe bewusst zu machen, können Methoden, wie Feedback, nonverbale Reaktionen und Austausch differenzierter Beobachtungen eingesetzt werden. Diese Auseinandersetzung kann in der Praxis stattfinden, z.B. durch das Variieren von Bewusstseins- und Entspannungszuständen während des Lernens. Ebenfalls unterstützt der Einsatz von sinnspezifischem Material, der Umgang mit komplexen Arrangements und Aufgabenstellungen wie in Simulationsspielen, Projektarbeiten und Kommunikationsformen die Identifikation und Transformation impliziter Muster. Eine weitere Möglichkeit stellt mentales Training dar, bei dem nichtbewusste Inspirationen, Fertigkeiten und Fähigkeiten eingeübt werden. Auch kreative Methoden unterstützen diesen Prozess durch Visualisierung der Inhalte und Ziele, Brainstorming und Förderung des lateralen Denkens (vgl. Lemke 2003, S. 81f.). Ein Beispiel dafür stellt die „Arbeit mit Metaphern“ von Susanne Alwart dar. Sie geht davon aus, dass Metapher „Bilder der Organisation“ und Perspektiven sind, aus denen Unternehmen betrachtet werden können. Diese Methode beginnt damit, dass die Teilnehmer einzeln oder in Gruppen eine Geschichte schreiben, wie ihre Mitarbeiter das Unternehmen sehen. Diese Ergebnisse werden präsentiert und diskutiert. Dabei achtet der Trainer darauf, dass die Diskussion in eine ressourcen- und lösungsorientierte Richtung geht. Abschließend leitet jeder Anwesende eine persönliche Konsequenz und konkrete Maßnahme ab. Das Besondere dieser Methode ist, dass die Teilnehmer zu Konsequenzen kommen, die weit außerhalb ihres bisher genutzten Handlungsrahmens liegen (vgl. Alwart 2006, S. 196-206).

### **Passungsdialog anhand innerer Bilder**

Eine weitere Methode ist die des „Passungsdialogs anhand innerer Bilder“ von Bernd Schmid. Sie findet vorzugsweise am Beginn von Workshops Anwendung. Die persönliche und berufliche Entwicklung wird mit der Entwicklung der Abteilung und des Unternehmens in Verbindung gesetzt. Dabei werden die Teilnehmer dazu angehalten, innere Bilder in Bezug auf ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf- und nachzuspüren. Abschließend tauschen sich alle Teilnehmer über ihre Bilder aus und diskutieren, inwiefern diese zu den Anforderungen im Team und der Organisation passen (vgl. Schmid 2006, S. 83-93).

### **Interview vor der Teilnehmergruppe**

Kommen in einem Workshop Führungskräfte und Mitarbeiter zusammen, um ihre Zusammenarbeit zu verbessern, sollen die unterschiedlichen Rollen und Sichtweisen zu Beginn der Veranstaltung kennengelernt werden. Dazu eignet sich das Führen von Interviews des Moderators mit Führungskräften und Mitarbeitern in Anwesenheit aller Teilnehmer. Der Moderator interviewt einfühlsam und direkt, damit die Absichten, Hoffnungen, Gefühle und Befürchtungen des Interview-partners offensichtlich werden. Die Zuhörer sollen ein positives Bild des Interviewpartners bekommen, seine guten Absichten spüren und Gemeinsamkeiten finden. Dem Interview schließt sich eine moderierte Fragerunde an (vgl. Balling 2006, S. 65-72).

### **Coaching und Supervision**

Inhalt des Coachings ist jegliche Form individueller und intensiver Förderung. Je nach Prozessphase hat das Coaching ein anderes Ziel: Während es in der Konzeptphase das Konzept und die Ziele abstimmt, wird in der Umsetzung der Schwerpunkt auf die persönliche Entwicklung gelegt. Die Form des Coachings kann unterschiedlich sein. Sie reicht vom „Vorgesetzten-Coaching“, wobei Führungskräfte ihre Mitarbeiter coachen, bis zum „Mentoring“, das ein karriere- und persönlichkeitsfördernder Begleitprozess von Nachwuchsführungskräften ist. Externes Einzelcoaching findet mit einem externen Berater statt und internes Einzelcoaching hingegen mit unternehmensinternen Personalentwicklern (vgl. Reich 2008). Im „Kollegialen Gruppencoaching“ berät eine Gruppe ein Gruppenmitglied. Nachdem die Gruppen in einer Sitzung mit den Kompetenzen dieses Coachings betraut werden, verlaufen weitere Coachings selbstorganisiert (vgl. Ewert & Karmann 2006, S. 189-195). Coachings können als Einzelmaßnahme oder auch ergänzend zu weiteren Veranstaltungen eingesetzt werden. Für die Organisationsentwicklung sollte die Vielfalt der Formen von Coaching aufgezeigt und in unterschiedlichen Formen und Phasen angewendet werden.

### **Tagebuch-Methodik**

Die Tagebuchführung ist eine Form des schriftlichen Nachdenkens. Sie dient dem reflektierten Beobachten und Festhalten von Erfahrungen und Ideen. Grundsätzlich können Ereignisse objektiv-distanziert oder subjektiv-emotional festgehalten werden und die Form eines Lesetagebuchs, Weblogs, Reisetagebuchs, Projekttagbuchs oder Pensenbuchs annehmen. Schlüsselfragen beim Schreiben können sein: Was ist neu? Was kann gut mit Vorhandenem verbunden werden? Was ist jetzt klarer geworden und

was ist noch unklar? Diese Aufzeichnungen können mit anderen Betroffenen öffentlich oder nicht-öffentlich, schriftlich oder mündlich diskutiert werden. Auch für die Prozessberater empfiehlt sich diese Art der Reflexion. Die schriftliche Fixierung sichert unterschiedliche Arten der Analyse und des Vergleichs über den gesamten Veränderungsprozess hinweg (vgl. Siebert 1999, S. 83; vgl. Kunze 2003, S. 254). Eine Methode des Tagebuchschreibens ist das bereits erwähnte Story-Telling.

### **Rekonstellierung durch Rollenspiele**

Da bei Veränderungen die emotionale Komponente mit berücksichtigt werden soll, wird die Selbstlernkompetenz um die Rekonstellierung erweitert. In Anlehnung an Arnolds Phasierung zur Rekonstellierung heißt das, alte Muster werden transformiert, nachdem Verunsicherung und Information stattgefunden haben und neue Muster erlebbar geworden sind. Auch müssen Sinn und Perspektiven neuer Muster reflektiert werden.

Methoden, die diese Rekonstellierung unterstützen, sind z.B. Rollenspiele. Bei Rollenspielen geht es um die „spielerische“ Auseinandersetzung mit realitätsnahen Situationen und Rollen. Bei einer ersten Anwendung erhalten die Teilnehmer eine Rollenbeschreibung, die sie mit ihren Fähigkeiten und Strategien ausfüllen. Die Aufgabenbeschreibung kann entweder vorsehen, dass die Rolle so gut wie möglich, oder so tadelnswert wie möglich, auszuführen ist. Nach der Hälfte der Spielzeit, oder am Ende eines Spiels, kann ein Rollenwechsel vorgenommen werden. Abschließend wird das Verhalten in der Gruppe reflektiert. Videoaufzeichnungen und Videofeedback können ergänzend eingesetzt werden (vgl. Leidenfrost et al. 2000, S. 163).

Die Steigerung des Rollenspiels stellt z.B. das Psychodrama dar. Ziel ist das Aufdecken seelischer Vorgänge durch szenisches Spiel. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Rollen der Menschen insbesondere drei Aspekte aufweisen: Die gesellschaftlich erwartete Rolle, die kulturell vorgegebene Rolle und die kreative Rolle. Die spontane Gestaltung der kreativen Rolle soll erprobt werden, um die eingefahrenen Muster abzulegen und das Repertoire zu erweitern. Diese Methode dient der Lösung von Konflikt- und Beziehungsstörungen sowie der Selbsterfahrung und Aufdeckung der eigenen Lebensgeschichte (vgl. Leidenfrost et al. 2000, S. 164).

### **Projektarbeit**

Ein von Siebert empfohlenes praxisorientiertes und transfersicherndes Seminar-Design ist die Projektarbeit. Dabei arbeiten die Teilnehmer einzeln oder in Kleingruppen



selbstständig an verschiedenen Projekten. Das Themenfeld wird von den Lernenden selbst ausgewählt und hat meist innovative und reformerische Inhalte. Diese Methode erfordert handlungsorientiertes und soziales Lernen. Die Teilnehmer interagieren miteinander, motivieren sich gegenseitig, klären den Zeitrahmen, praktizieren Arbeitsteilung, vergeben Rollen und Aufgaben und konfrontieren sich mit Konflikten. Der Projektverlauf wird dokumentiert. Phasen der Projektmethode sind die Planung, Darlegung der Grundlagen, die Realisierung, die Zwischenevaluation und die Evaluation am Ende. Als weitere Phasen lassen sich die Kritik, die mögliche Revision und Fortsetzung des Projektes benennen (vgl. Siebert 2004, S. 21; vgl. Reich 2002, S. 284f.).

### **Feedbackschleifen**

Feedbackschleifen werden aufgebaut, indem verschiedene Beteiligte zu unterschiedlichen Zeiten ihr Feedback mitteilen und Feedback von anderen einholen. Feedback kann Teil eines jeden verbalen Austauschs werden. Durch diese Schleifen setzen sich alle Beteiligten mit ihrem eigenen Feedback und dem der anderen auseinander. Auf diesem Weg werden Informationen weitergereicht und die Inhalte und Prozesse können optimiert werden (vgl. Besser 2001, S. 27). Ein Beispiel ist die Methode des Blitzlichts bzw. der „Reflexionsrunde“. Als festes Instrument eingeführt, äußert sich jeder Teilnehmer am Ende eines Lernsettings über sein Befinden und seinen Lernzustand (vgl. Kunze 2003, S. 254). Einerseits unterstützt diese Methode den Lehrenden in der Planung des weiteren Verlaufs der Veranstaltung und andererseits formuliert der Lernende seine Meinung und Gefühle. Er erfährt auch, wie es den anderen Teilnehmern geht (vgl. Siebert 2004, S. 80). Eine weitere Methode stellt die „Manöverkritik“ dar. Dabei üben die Beteiligten an den Initiatoren und Prozessbegleitern regelmäßig Kritik. Ziel ist es, den Prozess teilnehmerorientiert zu verbessern (vgl. Bronner & Schröder 1983, S. 189). Wie alle Methoden, wird auch der Aufbau der Feedbackschleifen evaluiert. Dafür eignen sich die teilnehmende Beobachtung und Dokumentation.

### **Großgruppenveranstaltung**

Großgruppenveranstaltungen haben die Funktion von Energiearbeit, die zur Vitalisierung der gesamten zu beratenden und zu entwickelnden Organisation herangezogen wird (vgl. Adams & Adams 2006; zitiert nach Tomaschek 2007, S. 436). Indem sie Resonanzen der ganzen Organisation einfangen, gelten sie als höchst funktional. Multiplikatoreffekte werden genutzt, viele Personen werden gleichzeitig angesprochen, ein

Gemeinschaftsgefühl entsteht und es wird ein Beitrag zur Kulturveränderung geleistet (Zur Bonsen 2003, S. 17). Durch den Austausch über ein bestimmtes Thema wächst die Akzeptanz. In diesem Sinne zählen Großgruppenveranstaltungen zu den bewusstseinsbildenden Methoden. In diesen Veranstaltungen kommt implizites Wissen zum Ausdruck; es wird verbalisiert und neues Wissen kann generiert werden. Die Veranstaltungen eröffnen neue Möglichkeiten des Dialogs und damit verbunden neue Informations- und Kommunikationsmuster für die Organisation (vgl. Klein & Klein 2006; zitiert ebd.). Für die Umsetzung in die Praxis existieren verschiedene Ansätze, wie die „Open Space Technology“, „Real Time Strategic Change“, „World-Café“, „Appreciative Inquiry“ (vgl. zur Bonsen 2003). Matthias zur Bonsen hat die Wirkungswiesen und die Besonderheiten von Großgruppenveranstaltungen näher beleuchtet und anhand der Real Time Strategic Change herausgearbeitet (RTSC). RTSC betrachtet er als Werkzeug, um Menschen und Organisationen für Veränderungen zu gewinnen. Der Einsatz soll viele Menschen an den Veränderungen und Richtungen mitwirken lassen. Diese Form der Mitgestaltung führt dazu, dass die Veränderungen von allen mit getragen werden (vgl. zur Bonsen 2003, S. 13). Für die Umsetzung muss ein ausreichend großer Raum bereitgestellt werden, in dem viele Mitarbeiter Platz finden. Die Zusammensetzung der Mitarbeiter soll so gewählt sein, dass ein Abbild der Organisation geschaffen wird. Eine große Bedeutung nimmt die Vorbereitung der Gesprächsinhalte ein. Wahrnehmungshorizonte sollen verändert werden und blinde Flecken identifiziert werden. Der Einzelne wird zum Beobachter zweiter Ordnung, bezüglich der gesamten Organisation und von sich selbst. Durch diese Beobachtungen wird der Blick für die Mitverantwortung und Mitgestaltung der Veränderung geschärft (vgl. Königsweiser und Keil 2002).

### **Zirkuläres Fragen**

Im Zusammenhang mit Feedback und Feedbackschleifen erweist sich der Einsatz des zirkulären Fragens als weiteres Instrument der Evaluation. Es bedient sich der sogenannte „triadischen Frageweise“. Diese Frageweise zielt darauf, die Außensicht, d.h. Bedeutung und Funktion des Gegenübers, zu ergründen (vgl. Reich 2002, S. 298f.; Reich 2000, S. 236). Dazu versetzen sich die Beteiligten in die Lage einer anderen Person. In einer Fragerunde verstehen sie eine Äußerung als Anlass einer nächsten Äußerung usw. Durch einen speziellen Rückkopplungsprozess wird die kommunikative Wirkung der vorangegangenen Frage in die darauf folgende Frage miteinbezogen. In diesem wechselseitigen Bezug werden neue Denkprozesse eingeleitet sowie Verständ-

nis für andere gewonnen. In dem Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven auf den Gesprächsgegenstand können sogar starre Kommunikationsmuster aufgebrochen werden (vgl. Reich 2002, S. 291, 297, 299).

### **Beobachten**

Durch Beobachtungen sollen die Dynamik und die Muster emotionalen Lernens herausgearbeitet und im Kontext der Organisationsentwicklung beleuchtet werden. Die Beschreibung des Phänomens emotionalen Lernens hängt von der jeweiligen Beobachtungsposition ab, zu der auch die eigene Forschungsperspektive gehört. Die häufig eingesetzte Methode, Beobachtungen zu strukturieren, ist die Interaktionsanalyse von Robert Bales. Dabei wird die Kommunikation einer Gruppe und Organisation möglichst vollständig und systematisch erfasst. Danach können Interaktionen entweder in eine sozio-emotionale oder aufgabenbezogene Art eingeteilt werden. Positive Ausprägungen der ersten Art ist Solidarität, Entspanntheit, Zustimmung. Negative Ausprägungen sind Antagonismus, Spannung und Ablehnung. Die aufgabenbezogene Art sind Fragen und Antworten bezüglich Vorschlägen, Meinungen und Informationen (vgl. Bronner & Schröder 1984, S. 198-202). Anhand dieser Methode kann Beobachten mit den Organisationsmitgliedern eingeübt und ausgewertet werden. Gleichzeitig wird das Bewusstsein der Teilnehmer in Belangen der Interaktion gestärkt.

#### **2.4.6 Erfolgskontrolle**

##### **Lernzielkontrolle im Prozess**

Um den roten Faden im gesamten Prozess oder auch in einer Veranstaltung nicht zu verlieren, sollen in gewissen Abständen die Ergebnisse und der Verlauf für alle Betroffenen anschaulich dargestellt werden (vgl. Siebert 1979, S. 99). Durch den Medieneinsatz, wie z.B. einer Metaplanwand, können diese Zwischenbilanzen unter Einbezug der Teilnehmer festgehalten werden. Die Fortführung dieser Dokumentation trägt zur Sicherung einer langfristigen Veränderung bei (vgl. Siebert 1999, S. 80f.; Kunze 2003, S. 254).

##### **Monitoring des Konzepts**

Ein Konzept muss ständig überarbeitet und angepasst werden. Aus diesem Grund ist ein Instrument notwendig, das einzelne Etappen des Prozesses festhalten kann und in den Gesamtzusammenhang der Organisation und Organisationsentwicklung stellt. Dabei sollen unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Gruppen mit einbezogen werden.

Typische Evaluationsmethoden sind die Kartenabfrage und ein Stimmungsbarometer (vgl. Reischmann 2003, S. 47ff.; Siebert 1999, S. 86f.).

### **Monitoring des Prozesses - Prozessevaluation**

In Anlehnung an die Erfolgsfaktoren müssen situations- und organisationspezifische Instrumente für die Abfrage der Prozessreife entwickelt werden. Dieses Instrument soll den Teilnehmern das Voranschreiten der Zielerreichung zeigen und zur weiteren Umsetzung anregen. In Anbetracht des Forschungsgegenstands sollen Sinn und Freude der Teilnehmer ebenfalls erfragt und dargestellt werden. Dadurch kann der Prozess der Zielerreichung mit dem Verlauf des emotionalen Befindens der Betroffenen in Beziehung gesetzt werden.

Die Umsetzung jedes Evaluationsvorhabens beginnt mit dem Erstellen einer strukturierten Herangehensweise. Im Folgenden wird diese anhand der Prozessevaluation aufgezeigt.

Tab. 11: Grundstruktur eines Evaluationsvorhabens / Übersicht über alle Phasen:

Evaluationsziel:	<p>Zielformulierungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hilfe bei der Zielfindung leisten.</li> <li>- Die Qualität der Zielfindung als stabile Basis analysieren.</li> <li>- Handlungsempfehlungen geben.</li> <li>- Herausfinden, ob und wie hoch die Motivation und im speziellen vor dem theoretischen Hintergrund „Sinn und Freude“ zu Beginn der Organisationsentwicklung sind.</li> </ul> <p>Analysephase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Besseres Verständnis der Unternehmenskultur und Intention der Vergangenheit und Ist-Situation.</li> <li>- Herausfinden, wie die Motivation gesteigert bzw. was der Organisation „Sinn und Freude“ bereitet.</li> <li>- Empfehlungen für das Konzept der Organisationsentwicklung gewinnen.</li> </ul> <p>Orientierungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilisierung und Bewusstsein für den Veränderungsprozess bei den Beteiligten wecken.</li> <li>- Besseres Kennenlernen der Organisation und ihrer Kultur sowie der vorherrschenden Muster und Einstellungen zum Thema der Organisationsentwicklung.</li> <li>- Bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten.</li> </ul> <p>Konzeptphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Den Prozess und seinen Verlauf veranschaulichen und zum Gegenstand des Gesprächs machen.</li> <li>- Handlungsempfehlungen für die weitere Entwicklung ableiten.</li> </ul>
------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herausfinden, ob „Sinn und Freude“ bewertet werden können.</li> </ul> <p>Umsetzungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenfassung der vergangenen Entwicklung.</li> <li>- Anregung für die weitere Entwicklung der Vorhaben.</li> <li>- Metaevaluation: Überprüfen, ob das Instrumentarium noch für den Prozess passend ist und ggf. anpassen.</li> </ul> <p>Erfolgskontrolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Den Prozess und seinen Verlauf veranschaulichen und zum Gegenstand des Gesprächs machen.</li> <li>- Handlungsempfehlungen für die weitere Entwicklung ableiten.</li> </ul> <p>Zwischen-Abschluss:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abschließenden Stand der Entwicklung festhalten.</li> <li>- Ansatzpunkte für die weitere Entwicklung finden.</li> </ul>
Evaluationsobjekt:	Nachhaltige Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen
Forschungsfrage:	Handelt es sich um die Bearbeitung der hypothesenprüfenden und/oder hypothesengenerierenden Frage?
Beteiligte:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unternehmensinterne Initiatoren und Motive / Antriebe der Organisationsentwicklung.</li> <li>- Mitarbeiter, die eine Schlüsselfunktion in der Organisation innehaben.</li> <li>- Von der Veränderung betroffene Mitarbeiter.</li> <li>- Nicht betroffene Mitarbeiter, die dem Unternehmen angehören.</li> <li>- Externe Prozessberater und Begleiter.</li> <li>- Prinzipiell kann sich Evaluation an einzelne Personen oder eine Gruppe wenden.</li> <li>- Auswahl der an der Evaluation Beteiligten.</li> </ul>
Evaluationsort:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf dem Betriebsgelände.</li> <li>- Arbeitsplatznah.</li> <li>- Veranstaltungen, die außerhalb des Unternehmens stattfinden.</li> </ul>
Evaluationsmodell:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anfertigung und Vorbereitung der Prozessevaluation mit Handlungszielen sowie Abfrage „Sinn und Freude“.</li> <li>2. Durchführung bzw. Bewertung durch Klebepunkte.</li> </ol>
Anregung:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auflistung aller Vorhaben.</li> <li>- Reflexion und Bewertung der persönlichen Entwicklung.</li> <li>- Vergleich mit der Entwicklung anderer Teilnehmer.</li> <li>- Eindruck des Abschlussbildes – positiv oder negativ.</li> <li>- Eigene Zufriedenheit reflektieren.</li> </ul>
Auswertungsmodell:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auswertung: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinzuziehen statistischer Verfahren: Auswertung mit Hilfe eines Bewertungsrasters, dem Mittelwert sowie der Standardabweichung.</li> </ul> </li> <li>2. Analyse und Interpretation: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretation in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse. Aufbereitung durch Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.</li> <li>- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch Systematik und induktives Arbeiten in Anlehnung an den theoretischen Rahmen.</li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konsensorientierung durch Diskussion mit den Beteiligten und Beratern.</li> <li>- Gewinnung von Repräsentativität durch Gütekriterien, Konsens und deduktives Arbeiten.</li> </ul>
Mögliche Einflussfaktoren:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raum und Materialien.</li> <li>- Besondere Ereignisse vor und nach der Veranstaltung.</li> <li>- Personenbezogene Faktoren.</li> <li>- Orientierung der eigenen Bewertungen an der anderer Teilnehmer.</li> </ul>
Evaluationsnutzung:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anwendung und Nutzen gehen aus dem Gesamtzusammenhang der Veranstaltung hervor.</li> <li>- Momentaufnahme, um den Teilnehmern den Prozess, das Vorhaben und den aktuellen Stand aufzuzeigen.</li> <li>- Aus der Diskussion und Interpretation resultieren Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Organisationsentwicklung.</li> <li>- Die Ergebnisse werden aufbereitet und der gesamten Organisation zugänglich gemacht, um das Verständnis, Stand und Erfolge transparent zu machen.</li> <li>- Ein tieferes Verständnis für die Organisationsentwicklung bei allen Beteiligten wecken.</li> <li>- Bei wiederholtem Einsatz von Evaluation wird die Entwicklung des Veränderungsprozesses deutlich.</li> </ul>
Umgang / Praktikabilität:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufwand auf eine Person (Doktorandin) beschränkt.</li> <li>- Durchführung und Auswertung außerhalb der Arbeitszeit.</li> <li>- Notwendige Teilnahme an den Veranstaltungen.</li> <li>- Überschaubare Vor- und Nachbereitung mit eigenen Mitteln.</li> <li>- Notizen, Fotodokumentation, Interpretation, Aufbereitung der Daten, Präsentation der Daten, Interpretation und Integration in die Doktorarbeit.</li> </ul>

#### 2.4.7 Zwischen-Abschluss

##### Reflecting Team

Bei der Methode des „Reflecting Teams“, werden die Teilnehmer in zwei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe ist das Reflecting Team. Seine Aufgabe ist es, die andere Gruppe zu beobachten. Sie achtet z.B. auf die Zielorientierung, Zusammenarbeit, Verteilung der Rollen, usw. Der Beobachtungsgegenstand muss klar definiert sein<sup>50</sup>. Nach einer gewissen Zeit teilt das Reflecting Team seine Beobachtungen der anderen Gruppe mit und die Rollen der Gruppen wechseln (vgl. Siebert 1999, S. 85). Je nach Situation und In-

---

<sup>50</sup> Beobachtungsbögen und praktische Hinweise zum „reflecting team“ sind auf der folgenden Internetseite zu finden: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/> / Evaluation und Schaubild: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/evaluation/evaluation.html>

halten des Feedbacks des Reflecting Teams wird dies Gegenstand weiterer Diskussionen (vgl. Reich 2000, S. 253f.). Fragen dieser Diskussion können sich z.B. den Aspekten der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion orientieren, die in der nachfolgenden Tabelle aufgezeigt werden.

Tab. 12: Fragen des Reflecting Teams

	Konstruktion	Rekonstruktion	Dekonstruktion
Fragen des Reflecting Teams	Wie kann diese Seite noch stärker in den Vordergrund treten?	Wie können wir wissen, was tatsächlich notwendig ist?	Wie können wir uns hinterfragen?
Fragen für den Veränderungsprozess als Ergebnisevaluation	Sind unser Verhalten und unser Umgang heute von anderen Mustern geprägt als zu Beginn des Veränderungsprojekts?	Wie haben wir herausgefunden, was wir verändern wollen?	Wie können wir das Erreichte weiterhin verändern?

**Quelle:** Eigene Darstellung in Anlehnung an Reich 2002, S. 313.

Die Methode des Reflecting Teams befähigt die Teilnehmer, ihre Prozesse autonom zu evaluieren. Indem man die Beobachtungen bezüglich des Umgangs und der Kommunikation mitteilt, übt man das Einnehmen der Metaperspektive ein. Bezogen auf die Gespräche wird von einem Metalog gesprochen. Diese Methode kann in Zusammenhang mit Kollegialer Beratung und Supervision eingesetzt werden, in der inhaltliche und beziehungsbezogene Aspekte des Lehrens und Lernens reflektiert und optimiert werden (vgl. Reich 2002, S. 314; vgl. Ewert & Karmann 2006, S. 189-195). Darüber hinaus trägt diese Methode zur Verbesserung des Feedbacks allgemein und zum Aufbau von Feedbackschleifen bei.

### **Weitere Methoden nachhaltiger Entwicklung**

In der Literatur sind einige Methoden beschrieben, die einen Prozess durch den aktiven Einsatz der Beteiligten zu einem selbstorganierten nachhaltigen Prozess verhelfen können. Dazu zählt et al. der Einsatz von Lernunterstützungsgruppen, Reviewsitzungen über Lerneinheiten, das Erstellen und Vergleichen von Ergebnisberichten, Übungsaufgaben zur Qualitätsverbesserung der Organisationsentwicklung, usw. Wesentlich dabei ist, dass die Organisation und deren Mitglieder die Methoden selbst anwenden können und wollen.

### **3 Fallstudie: Die SKF-Initiative „Gemeinsam in die Zukunft“**

#### **3.1 Vorstellung des kooperierenden Unternehmens AB SKF und ihres Tochterunternehmens SKF GmbH**

Die AB SKF (SKF) ist der weltweit führende Lieferant von Produkten, kundenspezifischen Systemlösungen und Serviceleistungen in den Geschäftsbereichen Wälzlager, Wälzlagereinheiten, Dichtungen, Mechatronik, Dienstleistungen und Schmiersystemen.

Im Jahr 1907 ist SKF in Schweden von Sven Wingquist gegründet worden. Sie hat sich schnell zu einem weltweit operierenden Unternehmen entwickelt. Bereits im Jahr 1920 hat sich das Unternehmen mit 10 000 Mitarbeitern auf allen Kontinenten etabliert. Heute ist SKF in mehr als 130 Ländern präsent und besitzt mehr als 100 Produktionsstätten und Verkaufsgesellschaften mit 42 888 Mitarbeitern. SKF verzeichnet im Jahre 2006 einen Umsatz von ca. 58,6 Milliarden SEK mit einer operativen Marge von 12,9 % (vgl. AB SKF 2008, S. 130). Seit 1908 ist SKF in Deutschland mit mehreren operativ tätigen Unternehmen aktiv, u.a. mit SKF GmbH, Linearsysteme GmbH, Willy Vogel AG usw. SKF stellt in Deutschland mit ca. 6700 Mitarbeitern den größten Teilkonzern der Gruppe dar und umfasst das komplette Produktionsspektrum. Seit jeher konzentriert sich SKF auf Qualität, technische Entwicklungen und Marketing. Der Vorstandsvorsitzende benennt Qualität, Vertrauen, Spitzentechnologie und Zuverlässigkeit weltweit sowie Nachhaltigkeit als die wichtigsten Charaktereigenschaften der SKF. Wissen und Nachhaltigkeit sind die Themen, die die SKF momentan und für die Zukunft am stärksten prägen. Das Unternehmen definiert „Wissen“ in drei Dimensionen: 1. Das Wissen über die Kulturen und Regionen, in denen die SKF tätig ist, 2. Das Wissen, das die SKF durch ihre Arbeit in verschiedenen Branchen erworben hat und 3. Das Wissen, das technischer Art ist und sich in den fünf Kompetenzbereichen zeigt (Quelle: Mitarbeiterzeitschrift der AB SKF: SKF 100 years, 2007). Dieses Bewusstsein prägt die Vision der SKF: „To equip the world with SKF knowledge“ Dabei ist das Unternehmen bestrebt, als „Knowledge Engineering Unternehmen“ gemeinsam mit ihren Kunden Probleme zu lösen. Momentan befindet sich die SKF noch auf dem Weg von einem Wälzlagerhersteller - „Industrial Engineering“ - zu einem „Knowledge Engineering“ - Unternehmen. Auf diesem Weg sollen ihre Mitarbeiter mit dem Wissen ausgestattet



werden, das es ihnen ermöglicht, über Wälzlager hinaus an alle Lösungen und Dienstleistungen zu denken, die die gesamte SKF bieten und gemeinsam mit dem Kunden weiterentwickeln kann (vgl. ebd., S. 4). Mit dem Fokus der Nachhaltigkeit trägt die SKF Sorge für das Geschäft, die Umwelt, die Mitarbeiter und die Allgemeinheit. Der Vorstandsvorsitzende setzt dazu folgende Definition fest: „Unter Nachhaltigkeit versteht die SKF Gruppe eine Kombination aus betriebswirtschaftlich erfolgreichem Handeln und aktivem Engagement zur Erhaltung der Ressourcen für künftige Generationen“ (Quelle: Informationsbroschüre der AB SKF: Nachhaltigkeit, 2006). Somit betrachtet die SKF die nachhaltige Entwicklung als „eine gemeinsam getragene Verantwortung – sowohl für die Führung eines erfolgreichen Unternehmens heute und in der Zukunft [...]“ (AB SKF 2008, S. 107f.). Im Jahre 2007 wird SKF zum achten Mal im „Dow Jones Sustainability Index“ und zum siebten Mal im „FTSE4Good Index“<sup>26</sup> gelistet (vgl. ebd.) Das Unternehmen ist stets bestrebt, die negativen Umweltauswirkungen zu reduzieren und die positiven Auswirkungen ihrer Produkte und Dienstleistungen zu verbessern. So überwacht die SKF die Umweltauswirkungen ihrer Werke und führt bei jährlich steigendem Produktionsvolumen Programme zur Reduzierung des Energieverbrauchs und Kohlendioxidausstoßes erfolgreich durch (vgl. ebd., S. 108f).

In den aufgezeigten Kompetenzen und zukunftsweisenden Bestrebungen wird deutlich, dass es die Mission der SKF ist, als „bevorzugter Geschäftspartner die weltweite Marktführerschaft der SKF auszubauen und profitables Wachstum langfristig für ihre Kunden, Mitarbeiter und Anteilseigner zu sichern“ (Quelle: Intranet der AB SKF: Unternehmensinterne Firmenpräsentation der SKF GmbH, 2008). Ihre Erfolgsfaktoren dabei sind: „Rentabilität, Qualität, Innovation, Geschwindigkeit und Nachhaltigkeit“ (ebd.).

Seit dem 1. Januar 2006 sind die Geschäftsbereiche der SKF in drei Divisions unterteilt: 1. Industrial Division (ID), 2. Service Division und 3. Automotive Division. Insgesamt versorgen diese Bereiche ca. 2 Millionen Kunden (vgl. AB SKF 2008, S. 93).

Die ID ist mit 18 650 Mitarbeitern auf vier Geschäftsbereiche spezialisiert: Luft- und Raumfahrt, Schienenfahrzeuge, Schmiersysteme sowie Antriebs- und Bewegungssteue-

---

<sup>26</sup> Der „Dow Jones Sustainability Index“ wurde im Jahre 1999 eingeführt und ist eine Maßzahl betreffend Nachhaltigkeit und Gewinne der Unternehmen (<http://www.sustainability-index.com/>). „FTSE4Good Index“ ist ein ethischer Aktienindex, anhand dessen die Übernahme sozialer Verantwortung der global agierenden Unternehmen in Relation zu ihren Gewinnen gemessen wird ([http://www.ftse.com/Indices-/FTSE4Good\\_Index\\_Series/index.jsp](http://www.ftse.com/Indices-/FTSE4Good_Index_Series/index.jsp)). Beide Kriterien unterliegen der externen Überwachung.

rung. Für diese Geschäftsbereiche entwickelt und produziert die ID eine breite Palette an unterschiedlichen Wälzlagern (vgl. AB SKF 2008, S. 97), wie beispielsweise Pendelrollenlager, Zylinderrollenlager, Schrägkugellager und spezielle Lagerlösungen für den Flug- und Bahnverkehr. Darüber hinaus fertigt die ID auch Produkte der linearen Bewegungstechnik, wie beispielsweise elektromechanische Hubzylinder, Steuerungseinheiten und komplette Antriebssysteme. Die ID besteht aus den Sparten „Manufacturing“ und „Sales“ und bietet neben der Entwicklung und Produktion von Lagern auch hoch entwickelte Dienstleistungen an. Sie ist zudem für den Verkauf und das Marketing ihrer Produkte verantwortlich (vgl. ebd., S. 94f.). Die Kunden der ID und der SD sind industrielle Erstausrüster sowie Unternehmen des industriellen Ersatzteilmarktes.

Das Ziel der ID lautet: “to equip the industrial world with SKF knowledge”. Dabei versucht sie ihren Kunden Produktivitätssteigerung, reduzierte Produkteinführungszeit, minimale Umweltbelastung, optimiertes Design, optimierte Total Cost of Ownership und optimierte Energieersparnis anzubieten. Die Strategie der ID umfasst folgende drei Punkte: 1. Nachhaltiges und profitables Wachstum, organisch und durch Zukauf, 2. Kundenzufriedenheit und 3. „Operational Excellence“ durch kontinuierliche Verbesserung ihrer Arbeitsprozesse (Quelle: Intranet der AB SKF: Industrial Division Focus Areas, 2007).

In Schweinfurt verfügt SKF mit ca. 4300 Beschäftigten über ihren weltweit größten Produktionsstandort. Die Mehrheit der Mitarbeiter, ca. 2500, gehört hier zur ID. Davon gehören ca. 2200 zur Sparte Manufacturing, die hier den Namen IDS trägt, was offiziell für „Industrial Division Supply and Manufacturing Werke Schweinfurt“ steht. Aus der Konzentration auf die Fertigung von Wälzlagern resultiert, dass ca. 93% der Belegschaft, das sind 2040 Mitarbeiter, in der Produktion tätig sind und 7% der Mitarbeiter eine Führungs- und obere Führungsposition einnehmen. Hinsichtlich der Produktentwicklung und Produktlinienverantwortung stellt die IDS das weltweite Kompetenzzentrum der SKF für die sieben Spezialbereiche dar: Zylinderrollenlager, Großlager, Rollenfertigung, Gleitlager, Pulver Metallurgie, Special Solutions Bearing & Tools und Werkstofftechnik (Quelle: Intranet der AB SKF: Industrial Division Focus Areas, 2007).

## **3.2 Ausgangspunkt der Initiative und laufende Organisationsentwicklung**

### **3.2.1 Ausgangspunkt und Ziel der Initiative**

SKF ist ein Unternehmen, das sich seit seiner Gründung zu Innovation und Humanität verpflichtet hat. Werte des kontinuierlich wachsenden Weltmarktführers sind unverändert: Hohe Moral/Ethik, Übertragung von Verantwortung, Offenheit und Teamarbeit. Ausdruck dieser Grundhaltung ist das Buch, das jeder Mitarbeiter zum 100jährigen Jubiläum erhalten hat. Es trägt den Titel „Wir sind SKF“. Es zeigt weltweit ausgewählte Mitarbeiter der SKF in privaten und beruflichen Situationen. In der Geschichte der SKF gibt es kein Ereignis, an dem sich die Orientierung am Menschen explizit festmachen lässt. Zu den neueren Ereignissen zählen der Antritt eines neuen Vorstandsvorsitzenden im Jahr 2003 sowie einer neuen Human Resource-Direktorin im Jahr 2005, die für die oben genannte Vision und Mission der SKF eintreten. Veröffentlichungen und Interviews beider verweisen immer wieder auf die Wichtigkeit und Tragweite humanistischer Werte. Zusätzlich misst die Human Resource-Direktorin im Jahr 2006 dem Thema Führung ein stärkeres Gewicht als bisher bei (Quelle: Intranet der AB SKF, 2007).

Die Ergebnisse der Working-Climate-Anaysis (WCA) Ende 2005 zeigen auf, dass die Mitarbeiter mit der Führung und Führungskultur unzufrieden sind. Daraufhin wird im Jahr 2006 ein Workshop mit den oberen Führungskräften durchgeführt, in dem das Thema Führung diskutiert wird. Aus einer Vielzahl von Verhaltensweisen, die allen bekannt sind und gelebt werden, aber nicht mit den Werten der SKF übereinstimmen, wird eine Liste mit sogenannten „impliziten Regeln“ erstellt. Dazu zählen beispielsweise „Indirekte Kommunikation via E-Mail ist praktischer und vorzuziehen“, „Unpünktlichkeit stört niemanden“, „Vorgegebene Strukturen sind einzuhalten“, „Vor jeder Aktion muss ein Feedback von allen Seiten eingeholt werden“, usw. (Quelle: Workshopdokumentation von Harald Speck, 2006). Um diesen Regeln entgegenzuwirken, entwickeln die Führungskräfte eine Liste der sogenannten „expliziten Regeln“ und vereinbaren diese künftig umzusetzen. Darunter fällt die Steigerung der Aktivität in der Ideengenerierung und Umsetzung, Bevorzugen der direkten und mündlichen Kommunikation, Stärkung der Eigenverantwortung usw.

Des weiteren stellt sich in Einzelgesprächen mit Mitarbeitern und Führungskräften heraus, dass die Zusammenarbeit von falschen Rollenverständnissen geprägt ist. Eine

weitere konflikträchtige Situation stellt die Differenzierung zwischen Mitarbeitern dar, die einen gewerblichen Arbeitsvertrag haben und denen, die einen angestellten Arbeitsvertrag haben. Intern existieren für die jeweilige Mitarbeiter-Gruppe, abgesehen von ihrem Aufgabengebiet, unterschiedliche Förder- und Aufstiegsmöglichkeiten. Zu beachten ist auch eine starke Gewerkschaftszugehörigkeit der schweinfurter Belegschaft.

Weitere Reformimpulse gehen im Jahr 2006 von der Balanced Score Card für 2007 aus. Das langfristige Ziel für 2009 trägt den Titel „CoMo 66“. Gewollt ist, dass die Kompetenz (Co) und die Motivation (Mo) der Mitarbeiter die jeweilige Bewertungsstufe 6, aus einer aufsteigenden Skala von 1 (= sehr schlecht) bis 7 (= sehr gut) erhalten (Quelle: PowerPoint-Präsentation der AB SKF: WCA, 2006). Die positive Veränderung und Zielerreichung sollen anhand der sich jährlich wiederholenden WCA gemessen werden. Hierbei beantworten die Mitarbeiter Fragen zu Arbeitsplatz, Arbeitsmotivation, ihren Vorgesetzten und zum gesamten Unternehmen. Im Gegensatz zu allen anderen Bereichen der SKF besteht der Fragebogen der IDS aus zwei zusätzlichen Fragen, um mehr Daten für die Auswertung des CoMo-Indexes zu haben. Unter das Stichwort Kompetenz fallen die Themen Führung und lernende Organisation. Hierbei werden Aussagen bewertet wie zum Beispiel: „Mein direkter Vorgesetzter unterstützt und begrüßt den Wissensaustausch“ und „SKF bemüht sich um die Kompetenzerweiterung aller Mitarbeiter“. Unter Motivation fallen die Themen „Führung“ und das „Teilen gemeinsamer Visionen und Ziele“. Hierbei werden Aussagen bewertet wie zum Beispiel „Bei SKF wird Eigeninitiative unterstützt“ und „Ich freue mich darauf, einen wesentlichen Beitrag zur künftigen Entwicklung der SKF zu leisten“ (Quelle: Intranet der AB SKF: CoMo 66, 2007). Ob das in der Balanced Score Card gesetzte Ziel erreicht wird, zeigt sich daran, ob die Mehrheit der Mitarbeiter die Fragen zu Kompetenz und Motivation mit 6 bewertet haben. „CoMo 66“ steht somit synonym für das messbare Ziel in 2009.

Im Jahr 2004 wird die Bereichsleitung neu besetzt. Der neue Bereichsleiter bekräftigt die vorgenannten Maximen und legt einen Schwerpunkt auf das Thema Führung. Sein Führungsleitbild kann in zwei Thesen zusammengefasst werden: 1. „Wir brauchen ein Leitbild, Grundsätze, Kompetenzen und die SKF Werte und Haltungen“ 2. „Die eine gute Führung gibt es nicht, jeder ist anders und soll in seiner Individualität führen!“ (Quelle: PowerPoint-Präsentation von Kent Viitanen: Gute Führung, 2007). Das Führungsleitbild soll von allen getragen und individuell ausgestaltet werden und so zu dem gesamten Unternehmenserfolg beitragen. Das Ziel des Bereichsleiters ist es, durch

die Ausgestaltung und Umsetzung der Führungsleitlinien der SKF, die Strategie des Unternehmens dahingehend zu unterstützen, die nachhaltigen Unternehmensgewinne zu steigern. Führung wird somit als ein Instrument betrachtet, das zum Erreichen der Score Card Ziele führt. Das übergreifende Ziel der Initiative ist somit die Veränderung der Führungs- und Kommunikationskultur, die sich an den Werten des Unternehmens ausrichtet.

Zusammenfassend lauten die strategischen Ziele der Unternehmung:

1. Die Werte der SKF leben,
2. Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Führung,
3. Aktive Führungskräfte,
4. Aufbau eines Rollenverständnisses, in dem jeder seine Aufgaben und Grenzen kennt und wahrnimmt,
5. Gute Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung,
6. Aufbau von Vertrauen und
7. Fairness.

Ergänzend dazu lauten die operativen Ziele der Unternehmung:

8. Die Umsetzung der geforderten Aktivitäten der WCA,
9. Umsetzung der aufgestellten „neuen Regeln“ und
10. Aktiv an der Ausgestaltung der eigenen Rolle, der Zusammenarbeit und dem Aufbau von Vertrauen arbeiten (Quelle: PowerPoint-Präsentation von Kent Viitanen: Gute Führung, 2007; sowie PowerPoint-Präsentation von Harald Speck: Auftragsklärung, 2006)

Die geforderte Veränderung und Zielerreichung lassen sich an dem CoMo 66-Index sowie der prognostizierten nachhaltigen Leistungssteigerung messen. Diese Veränderung der Führungskultur wird sich auf lange Sicht auch nach außen, in der Zusammenarbeit mit dem Kunden, in der Übertragung von Verantwortung und Kompetenzen zeigen.

Die Vision des Initiators ist, dass die IDS als Führungsvorbild innerhalb der SKF gilt und ein für andere Divisionen adaptierbares Programm bereitstellt, damit sich die Führungs- und Unternehmenskultur insgesamt nachhaltig positiv verändert.

### **3.2.2 Laufende Projekte und Organisationsentwicklung**

Personal- und Organisationsentwicklung sind für das Unternehmen SKF nicht neu. So erweist es sich für die Praxis und alle Beteiligten als wichtig, in erster Linie die vorhandenen Instrumente stärker als bisher zu nutzen und ggf. auszubauen. Im Folgenden werden diejenigen Instrumente und Maßnahmen vorgestellt, welche für die Themen Führung und Kommunikation relevant sind.

SKF weist einen Führungsrahmen auf, der aus den Werten der SKF abgeleitet ist. Die Führungskompetenzen werden in nationalen Förderprogrammen der Weiter- und Personalentwicklung sowie in internationalen Angeboten des SKF-College gefördert. Im Folgenden wird dieser Führungsrahmen mit seinen entsprechenden Förderprogrammen kurz dargestellt:

- Die „Leadership Competencies“ der SKF stellen ein implizites Führungsleitbild dar, an dem sich die Führungskräfte regelmäßig messen lassen. Dies umfasst folgende Kompetenzen: Strategisches Denken, Veränderungsfocus, Entrepreneurship und kommerzieller Focus, Six Sigma, Driving Performance, Teamwork, Einflussnehmen, Effektive Kommunikation, Talententwicklung/Förderung der MA, Persönliches Engagement und Selbstverpflichtung, Entscheidungsfähigkeit und Code of Conduct (Quelle: PowerPoint-Präsentation der AB SKF: Leadership Competencies, 2005).
- Seit 1990 wird die Erfüllung dieser Kompetenzen durch den so genannten „Leadership Review“, einem 360 Grad-Feedback gemessen. Dabei ist die Beurteilung der einzelnen Kompetenzen anhand einer Bewertungsskala mit fünf Abstufungen möglich. Bisher führt das obere Management diese Erhebung in Form eines Onlinefragebogens alle zwei Jahre durch. Ab 2007 soll diese Erhebung deutschlandweit für alle Führungskräfte eingeführt werden (Quelle: Intranet der AB SKF: Leadership Review, 2006).
- Die SKF bietet ihren Mitarbeitern nationale und internationale Personalentwicklungsprogramme zum Thema Führung und Kommunikation an. Daneben gibt es spezielle Entwicklungsseminare zur Karriereförderung.
- In den Jahren 2007 und 2008 wird eine Vielzahl von Projekten im Unternehmen durchgeführt. Diese zeigen die Schwerpunkte, die das Unternehmen setzt, aber auch, dass das Projekt „Gemeinsam in die Zukunft“ nicht isoliert betrachtet werden kann. Die Inhalte der Projekte sind verschieden und greifen doch zusammen. Die Herausforderung liegt gerade darin, diese Projekte zu verbinden. Im Einzelnen handelt es sich um:
  - Der sogenannte „Individuelle Entwicklungsplan“ (IDP) soll für alle Mitarbeiter eingeführt werden.
  - Einführung des „Entgeltrahmenabkommens“ (ERA): Ziel ist, die gesetzlich und tariflich neuen Entlohnungsgruppen im Unternehmen

einzuführen sowie jedem Mitarbeiter eine neue Gruppe zuzuweisen.

Unterstützung der Einführung von ERA durch ein Teilprojekt

“Kommunikation“: Ziel ist die Aufklärung und Unterstützung der Einführung der neuen Entlohnungsklassen im Unternehmen durch entsprechende Veranstaltungen und Informationsbroschüren.

- „Manufacturing Excellence“: Ziel ist es, die Fertigungsstrukturen zur perfekten Produktion hin zu entwickeln (Quelle: Intranet der AB SKF, 2008).

### 3.2.3 Überblick über das Konzept der Initiative

Das erste Konzept der Organisationsentwicklung besteht aus einer Abfolge von neun Schritten. Zu den Auftraggebern zählen der Bereichsleiter und Personalleiter. Die Auftragnehmerin kennt das Unternehmen und die Unternehmenskultur seit einigen Jahren und führt erfolgreiche Personal- und Teamentwicklungsprogramme mit dem Unternehmen durch. Im Rahmen der Organisationsentwicklung bekommt sie den Titel der Prozessberaterin. Sie ist Dipl.-Sozialpädagogin, Gestalttherapeutin und Coach. Ihr Geschäftspartner, den sie für diese Organisationsentwicklung als Kommunikationsexperten hinzuzieht, ist promovierter Dipl.-Betriebswirt.

Als Basis für den ersten Konzeptentwurf liegen der Prozessberaterin verschiedene mündliche und schriftliche Informationen des Personalleiters vor. Der schriftliche Auftrag sieht vor, dass auf lange Sicht ein Führungsmodell für den Bereich erarbeitet werden soll, das kontinuierlich und nachhaltig umgesetzt wird. Dabei gilt das Management als Antreiber. Zur Umsetzung sollen Führungsklausuren durchgeführt werden und der Prozess durch einen externen Berater begleitet werden. Thema und Prozess sollen in die Balanced-Scorecard mit aufgenommen werden. Das erste Kontaktgespräch der Auftraggeber und Berater, in dem der erste Konzeptentwurf präsentiert wird, findet im Oktober 2006 statt. Während des Auftragsgesprächs zeigt sich, dass das Unternehmen sich bereits für einen Führungsrahmen und ein Führungsmodell entschieden hat. Der nachfolgende erste Konzeptentwurf sieht diese Eingrenzung noch nicht vor.

Der erste Konzeptentwurf wird von den externen Beratern im Oktober 2006 präsentiert und trägt den Titel „Veränderung der Führungskultur IDS/SKF: Konzept für ein Aktionsprogramm“. Das Konzept verfolgt das Ziel, eine „Basis von Leadership zu schaffen, indem Führungsleitlinien von allen Akteuren verstanden, geteilt und akzeptiert werden“ (vgl. PowerPoint-Präsentation von Beatrix Lang und Claus Hoffmann:

Auftragsklärung und Konzeptentwurf, 2006). Die Leitgedanken ihres Konzeptes lauten: „Nah dran am Menschen, Führung und Veränderung sind interaktiv, Menschen sind soziale Wesen, Entwicklung einer Eigendynamik, intelligenter Kommunikations-Mix und Nachhaltigkeit von Veränderung“<sup>27</sup> (ebd.).

Das Konzept sieht, beziehend auf das im Theoretischen-Bezugsrahmen ausgewählte theoretische Phasenmodell, folgende 9 Schritte vor:

Tab. 13: Konzeptentwurf in Phasen

1. Zielformulierungsphase	1. Schritt: Dialog Lenkungsausschuss
	2. Schritt: Kick-off Projektteam
2. Analysephase	
3. Orientierungsphase	3. Schritt: Orientierungsphase
4. Konzeptphase	4. Schritt: Konzeptphase
5. Umsetzungsphase	5. Schritt: Optimierung Führungskultur 6. Schritt: Führungsleitlinienentwicklung
6. Erfolgskontrolle	7. Schritt: Begleitung der Führungskräfte, Prozesscontrolling
	8. Schritt: Stimmungsbild, Evaluation
7. Zwischen-Abschluss	9. Schritt: (Zwischen-) Abschluss

Im ersten Schritt lernen sich die Auftraggeber und Berater kennen, das Konzept wird präsentiert und die mögliche Zusammensetzung eines Projektteams diskutiert. Auf Anregung der Initiatoren wird die Analysephase, die i.d.R. am Beginn einer Organisationsentwicklung steht, übersprungen. Um eine Analyse zu Grunde legen zu können, werden die Ergebnisse der zuvor stattgefundenen WCA herangezogen.

Im zweiten Schritt findet das sogenannte „Kick-Off Meeting“ statt, in dem die Projektteammitglieder zum ersten Mal zusammenkommen. Die Prozessberaterin empfiehlt eine Größe von acht Personen aus unterschiedlichen Hierarchieebenen. Die erste Aufgabe des Projektteams ist „Going Public“. Going Public heißt, alle Mitarbeiter über das Projekt, die Ziele, die Vorhaben, die Beteiligten und den Ablauf zu informieren. Gleichzeitig werden sogenannte „Multiplikatoren“ und „Storyteller“ identifiziert, welche die Verbreitung dieser Informationen unterstützen und Informationsmaterial für diverse Informationsveranstaltungen erstellen. Ergänzend wird ein „Weblog“ eingerichtet, das

<sup>27</sup> Unter „Nachhaltigkeit von Veränderung“ definieren die externen Berater „Gestützte Lern- und Reflexionsschleifen ermöglichen Verhaltensänderungen und verankern diese in der Organisation“ (Quelle: Präsentation der Prozessberater: Auftragsklärung und Konzeptentwurf, 2006).



den Projektverlauf dokumentiert und allen Mitarbeitern zugänglich macht. Das Weblog wird kontinuierlich von den Beratern und Projektteammitgliedern gepflegt. Weitere Themen des Kick-Off Meetings sind organisatorischer Art, wie die „Vertreterregelung“ und „Entscheidungsbefugnis“ der Projektteammitglieder sowie der Verlauf von „Entscheidungsprozessen“ zwischen dem „Projektteam“, „Steuerungsteam“, den „Arbeitsgruppen“ und allen weiteren Beteiligten. Zu regeln sind u.a. die Informationsflüsse zwischen allen Beteiligten, die Berichtserstattung über die Prozesse und den gesamten Projektverlauf, die Transparenz des gesamten Organisationsentwicklungsprozesses für alle Mitarbeiter durch das Einrichten eines „Besucherrechts“, das allen Mitarbeitern ermöglicht, an den Projektteamsitzungen teilzunehmen sowie spezielle Prozessinformationen für die Mitarbeiter. Für den Fall eines drohenden Projektabbruchs ist ein Eskalationskonzept zu entwickeln.

Im dritten Schritt, der Orientierungsphase, werden exemplarische Einzelinterviews mit Mitarbeitern und Führungskräften durchgeführt, um ein Stimmungsbild innerhalb der IDS aufzuzeigen. Zur umfangreicheren Analyse werden Ergebnisse der WCA durchgeführt und spezielle Betrachtungen, z.B. die „Kraftfeldanalyse nach Lewin“, eingesetzt. Die Prozessberater lernen das Unternehmen besser kennen, indem sie im Betrieb anwesend sind. Abschließend wird in diesem Schritt ein gemeinsames Verständnis vom Ausgangspunkt, dem Ziel des Projektes sowie seiner Messbarkeit entwickelt.

Im vierten Schritt, der Konzeptphase, wird das bisherige Grobkonzept überarbeitet und ein Feinkonzept erstellt, das die Ziele, Strategien, Maßnahmen in Absprache mit dem Projektteam formuliert. Durch sogenanntes „Branding“ wird dem Projekt ein fester Name gegeben und es findet eine erneute Abstimmung mit dem Lenkungsausschuss statt.

Der fünfte Schritt, die Phase der Optimierung der Führungskultur, ist durch die „Gegenstrommethode“ gekennzeichnet, wobei durch parallel stattfindende „Top-Down- und Bottom-up-Prozesse“ die Themen inhaltlich bearbeitet werden. Zum einen finden für die Führungskräfte Workshops, Seminare und Coachings statt. Zum anderen sind für alle Betriebsangehörigen Workshops mit Einzelgruppen vorgesehen, in denen man sich zu Erwartungen und Verhaltensleitlinien hinsichtlich Führung und Kommunikation austauscht. Die Zusammensetzung der Gruppen ist noch zu vereinbaren. Begleitend zu diesen Maßnahmen werden Kommunikations- und Informationsmaßnahmen, wie der „Marktplatz der Neuigkeiten“, „Walking People mit T-Shirt“, spezielle Aktionen und Events, Berichtserstattungen und Medieneinsatz empfohlen. Für den „Marktplatz der

Neuigkeiten“ wird eine spezielle Anlaufstelle im Unternehmen eingerichtet, wo sich alle Mitarbeiter persönlich bei den involvierten Mitarbeitern über das Projekt informieren können. Für die „Walking People mit T-Shirt“ wird ein spezielles T-Shirt entworfen, das sie im Unternehmen tragen. Alle Mitarbeiter können diejenigen, die ein T-Shirt tragen, jederzeit auf das Projekt ansprechen und ihre Fragen stellen. Spezielle Aktionen und Events können beispielsweise eine unternehmensinterne Ausstellung des Projektes, Führungsplanspiele und Aktivitäten der Führungskräfte mit Mitarbeitern als Besucher, eine IDS- interne Feier usw. sein.

Im sechsten Schritt, der Führungsleitlinienentwicklung, werden eine „Task-Force“ sowie Multiplikatoren installiert. In einer „Task-Force“ kommen ca. 50 Führungskräfte und Bereichsmanager zusammen. Auf den bisherigen Ergebnissen aufbauend, werden Führungsleitlinien formuliert. Anschließend unterstützen ausgewählte Multiplikatoren diese Leitlinien durch persönliches Informieren der Mitarbeiter.

Der siebte Schritt beinhaltet die Begleitung der Führungskräfte in der Umsetzung der Leitlinien und das Prozesscontrolling. Dazu werden Coachings durchgeführt und der Austausch von Erfahrungen organisiert. Unterstützend wird die Methode des „Story-Telling“ eingesetzt. Die „Best-Practise-Beispiele“ werden im Weblog veröffentlicht und es wird eine Hotline für Fragen und Diskussionen eingerichtet. „Story-Telling“ ist eine Art des Geschichtenerzählens, die dazu beiträgt, dass sich spezielle Themen und Inhalte in Form von Geschichten in großen Organisationen ausbreiten. Die „Best-Practise-Beispiele“ des Projekts handeln von erfolgreichen Erfahrungen, die mit Führung und Kommunikation in Verbindung stehen.

Im achten Schritt wird ein Stimmungsbild erstellt und das Projekt evaluiert. Dabei begleiten die Berater die Führungskräfte und Mitarbeiter bei ihrer Arbeit und führen Einzelinterviews durch.

Der neunte Schritt sieht den offiziellen Abschluss bzw. Zwischenabschluss des Projekts und das Ende der externen Prozessbegleitung vor. Neben den aufbereiteten Ergebnissen der Mitarbeiterbefragung, der Dokumentation des Projekts, der Diskussion von „Lessons learned“ finden eine offizielle Danksagung und Feier statt. An dieser Stelle bewirbt sich das Projekt für den firmeninternen „Excellence Award der SKF“.

Der Projektaufbau seitens des Personalleiters, der gleichzeitig die Rolle des Projektleiters übernimmt, sieht vor, dass ein „Lenkungsausschuss“, ein Team mit unterstützender Funktion, ein „Projektteam“ und mehrere „Arbeitsgruppen“ gebildet werden. Der

„Lenkungsausschuss“ setzt sich aus dem oberen Bereichsmanager, dem Personalmanager des Bereichs und fünf Bereichsmanagern zusammen. Das Team mit unterstützender Funktion umfasst die Leiter der Personal- und Organisationsentwicklungsabteilung, eine Prozessberaterin und eine Doktorandin. Das „Projektteam“ setzt sich aus Mitarbeitern, die unterschiedlichen hierarchischen Strukturen des Bereichs angehören, und Betriebsratsmitgliedern zusammen. Die „Arbeitsgruppen“ setzen sich jeweils aus Mitarbeitern einer Abteilung zusammen (Quelle: PowerPoint-Präsentation von Harald Speck: Auftragsklärung, 2006). Demgegenüber sieht der Vorschlag der Prozessberaterin einen „Lenkungsausschuss“ vor, der sich aus einem oberen Bereichsleiter und dem Leiter der Personal- und Organisationsentwicklungsabteilung zusammensetzt. Seine Funktion ist es, das „Projektteam“ zu beraten. Das „Projektteam“ besteht aus ca. acht Mitarbeitern aus allen Hierarchieebenen und zwei Betriebsratmitgliedern. Seine Aufgabe ist die Koordination der „Arbeitsgruppen“ und Festlegung der örtlichen, persönlichen und sachlichen Kompetenzen. Pro Unternehmensbereich wird eine „Arbeitsgruppe“ geschaffen, so dass es insgesamt sieben Arbeitsgruppen gibt (Quelle: PowerPoint-Präsentation von Beatrix Lang und Claus Hoffmann: Auftragsklärung, 2006).

### **3.3 Analyse der Initiative „Gemeinsam in die Zukunft“**

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, umfasst die Organisationsentwicklung mit dem Titel „Die Initiative >Gemeinsam in die Zukunft<“ eine Projektstruktur von neun Schritten. Diese Schritte lassen sich in die theoretischen sieben Phasen einer Organisationsentwicklung zusammenfassen, denen die Gliederung der nachfolgenden Analyse folgt. Die Initiative wird durch externe Prozessberater und eine Doktorandin 20 Monate lang begleitet. Aufgrund dieses längeren Zeitraums sowie der großen Anzahl der Betroffenen findet Lernen in äußerst vielen Situationen bewusst und unbewusst statt. Alle Lernsituationen, in denen emotionales Lernen stattfindet, können im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig dargestellt werden. So stellt die vorliegende Arbeit eine Auswahl einzelner Lern- und Evaluationsmethoden dar, die in dem Konzept zur nachhaltigen Organisationsentwicklung vorgestellt und im Fallbeispiel umgesetzt worden sind. Die Darstellung einzelner Methoden und Ergebnisse ist viergeteilt: 1. Situation 2. Evaluation, 3. Hintergründe und 4. Interpretation. Die Auswertungsmaterialien sind im separaten Dokumentationsband der Arbeit einzusehen. Wörtliche Zitate sind aus PowerPoint-Präsentationen, Protokollen und Fotodokumentation entnommen, die bei dem Projektleiter angefordert werden können.

Abb. 8: Übersicht der Fallstudie mit ihren einzelnen Phasen



### **3.3.1 Zielformulierungsphase**

#### **3.3.1.1 Auftragsgespräch und Konzeptentwicklung**

##### Schritt 1: Situation

Das Auftragsgespräch und somit die erste Zielformulierung findet zwischen dem Bereichsleiter, dem Personalleiter der IDS, dem Leiter der Personalentwicklung der SKF und den externen Prozessberatern im November 2006 im Büro des Bereichsleiters statt. Dort stellen die Prozessberater sich und ihr Konzept vor, das sie aufgrund eines Telefonats und einer schriftlichen Vorinformation entwickelt haben. Tragende Elemente des Konzepts sind die Teilnehmerorientierung, Nachhaltigkeit und kontinuierliche Begleitung durch einen Lenkungsausschuss und ein Projektteam (Quelle: Arbeitsunterlage von Beatrix Lang: Projektstruktur, 2007). Inhalt des Konzepts ist die Entwicklung und Umsetzung von Führungskräfteleitlinien. Die Neuentwicklung von Führungskräfteleitlinien wird nicht weiter als notwendig erachtet. Vielmehr sollen die bereits vorhandenen Leitlinien des Unternehmens herangezogen werden. Anschließend werden die zeitlichen und finanziellen Ressourcen der Organisationsentwicklung besprochen. Dabei empfehlen die Prozessberater die Einrichtung eines Lenkungsteams, eines Projektteams und mehrerer Arbeitsgruppen, deren Aufgaben und Rollen schriftlich festgehalten werden sollen. Ihr Vorschlag sieht vor, das Lenkungsteam aus oberen Führungskräften zusammen zu setzen, während sich das Projektteam und die Arbeitsgruppen aus „gemischten Mitarbeitergruppen“, d.h. aus Mitarbeitern unterschiedlicher Hierarchieebenen zusammensetzen sollen. Bezüglich der Struktur und genauen Zusammensetzung der Gruppen treffen die Anwesenden keine Entscheidung. Sie vereinbaren, dieses Thema auf das erste Treffen, dem „Kick-Off-Meeting“ im Januar 2007, zu vertagen, zu dem sie die oberen Führungskräfte jeden Teilbereichs einladen wollen.

##### Schritt 2: Evaluation

Das Gespräch der Auftragsklärung wird protokolliert.

##### Schritt 3: Hintergründe

Die externe Prozessberaterin hat einen gestalttherapeutischen Hintergrund und kennt das Unternehmen, seine Kultur und einige Mitarbeiter durch Seminare, Teamentwicklungen und Coachings. Ihr Kollege hat einen betriebswirtschaftlichen Hintergrund und gilt aufgrund seiner Promotion im Bereich der Kommunikationsforschung als Kommunikationsexperte.

Der Bereichsleiter sowie der Personalleiter bekleiden ihre Funktion erst seit einigen Monaten. Die geplante Organisationsentwicklung ist für sie das erste gemeinsame Projekt. Der Leiter der Personalentwicklung vertritt die Unternehmensgruppe und somit alle Unternehmensbereiche in Deutschland.

#### Schritt 4: Interpretation

Gemessen an den Erfolgsfaktoren und dem theoretischen Konzeptentwurf zur Auftragsklärung, zeigt die Reflexion dieses Treffens folgende Aspekte:

Die Theorie empfiehlt, das Konzept nach dem Auftragsgespräch zu entwickeln. Im Fallbeispiel wird das Konzept aufgrund von kurzen Vorinformationen bereits vor diesem Gespräch entwickelt. Durch dieses divergente Vorgehen kann das Konzept eher als Entwurf betrachtet werden und gleichzeitig als strukturierte Grundlage der Diskussion herangezogen werden. Das Gespräch erfüllt die Anforderungen des gegenseitigen Kennenlernens und der ersten Vertrauensbildung.

Eine professionelle Prozessbegleitung, die ihre Instrumente beherrscht und das System kennt und fördern kann, ist für erfolgreiche Veränderungsprozesse wesentlich und gegeben. Die Auftraggeber entscheiden sich für eine externe Prozessberaterin, die bereits Erfahrung mit dem Unternehmen und seiner Kultur hat. Ihr Kollege wird gezielt aufgrund seiner Kompetenzen als Kommunikationsexperte engagiert.

Zu Beginn des Gesprächs verfügen die Auftraggeber und Prozessberater über unterschiedliche Zielvorstellungen. Die Prozessberater formulieren das Ziel aus den Informationen der Vorgespräche heraus. Ihrer Meinung nach liegt das Ziel darin, neue Leitlinien für Führungskräfte zu entwickeln und umzusetzen. Die Bereichsleiter und Personalleiter beziehen diese Zielformulierung auf ihren Unternehmensbereich. Der Leiter der Personalentwicklung weist darauf hin, dass bereits Leitlinien seitens der Unternehmensgruppe existieren. Aufgrund dieser unterschiedlichen Perspektiven wird das formulierte Ziel in Frage gestellt und ein neues Ziel gefunden. Der theoretische Blick auf diese Situation zeigt, dass es sich um eine Driftzone handelt, in der sich die Beteiligten auf ihre blinden Flecken aufmerksam machen. Der Bereichsleiter und der Personalleiter machen sich die Führungsleitlinien des Unternehmens bewusst und der Leiter der Personalentwicklung wird sich der bereichsspezifischen Interessen bewusst. Die externen Prozessberater erweitern diese Perspektiven durch einen Blick von außen, indem sie ihre Erfahrungen einbringen. Letzten Endes formulieren und teilen alle Beteiligten gemeinsam ein neues Ziel, das lautet, „die vorhandenen Leitlinien des Unternehmens mit

Leben füllen“. Die Zielformulierung und Konkretisierung erfolgen beidseitig dynamisch und führen dazu, dass alle Beteiligten dieselben Zielvorstellungen teilen. Keine Einigung hingegen wird in der Zusammensetzung des Teams und Zusammenarbeit der Beteiligten erzielt. D.h., dass zu diesem Zeitpunkt keine Vorstellung davon existiert, wie welche Mitarbeiter in diesen Veränderungsprozess mit einbezogen werden. Alle Ziele des Auftragsgesprächs, welche die Prozessberater auf ihrer Agenda hatten, sind nicht erreicht worden. Obwohl das Ziel für die Organisationsentwicklung konkretisiert werden konnte, werden die Vorschläge hinsichtlich der Struktur sowie Organisation des Projektteams und der Arbeitsgruppen vertagt.

### 3.3.1.2 Lernsettings in der Kick -Off Veranstaltung

#### Schritt 1: Situation

Im Januar 2007 lädt der Personalleiter zu einer Kick-Off Veranstaltung ein. Diese Veranstaltung wird in einem Hotel durchgeführt und dauert 1,5 Tage. An der Veranstaltung nehmen der Personalleiter, sieben obere Führungskräfte, der Bereichsleiter, der Leiter der Personalentwicklung, zwei externe Prozessberater und die Doktorandin teil. Für einen „Best-Practise“-Beitrag wird ein Gastredner eingeladen. Der Ablauf gestaltet sich folgendermaßen.

Tab. 14: Agenda des Kick-Off Meetings

Tage	Agendapunkt
Tag 1	Ankunft, Begrüßung, Vorstellungsrunde
	„Best-Practise“-Beitrag
	Gruppenarbeit „Was ist gute Führung“
	Outdoor
Tag 2	Präsentation des Bereichsleiters
	Interview in Zweiergruppen - Appreciative Inquiry
	Zusammentragen der Ergebnisse im Plenum
	Lernschleife
	Kraftfeldanalyse
	Projektstruktur und „To-do“- Liste
	Abschluss: Mein persönlicher Einsatz

### Personenaufstellung

Der Leiter der Personalentwicklung stellt den Teilnehmern die Aufgabe, sich so im Raum aufzustellen, dass sie sich in Nähe und Distanz zu dem Bereichsleiter und den anderen Führungskräften wohl fühlen. Sobald alle Teilnehmer ihren Platz gefunden haben, wird Jedem die Fragen gestellt, „Warum haben Sie sich hier hin gestellt?“ und „Wie geht es Ihnen an diesem Platz?“

### Appreciative Inquiry

Die Teilnehmer bekommen einen Fragebogen und sollen sich einen Partner suchen, mit dem sie diese Befragung durchführen möchten. Für die Durchführung suchen sich die Teilnehmer einen ruhigen Platz und haben 1,5 Stunden Zeit. Der Fragebogen beinhaltet folgende Themenbereiche mit aufeinander aufbauende Fragen.

Tab. 15: Themenbereiche des Appreciative Inquiry

Themenbereiche des Appreciative Inquiry
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ihr Einstieg in die Organisation.</li> <li>2. Wertschätzung Ihrer Arbeit und Ihrer Person.</li> <li>3. Ihre herausragend positive Führungserfahrung.</li> <li>4. Ein Blick in die Zukunft.</li> <li>5. Blick zurück auf Ihren Weg, der heute beginnt.</li> <li>6. Wo sehen Sie heute die zarten Pflänzchen, aus denen die großartige Führungskultur Ihrer Organisation erwachsen ist?</li> <li>7. Gelehtes aus dem Interview für den Interviewer.</li> <li>8. Gelehtes aus dem Interview für den Interviewenden.</li> </ol>

### Kraffteldanalyse

Die Teilnehmer teilen sich in zwei Gruppen auf. Eine Gruppe bekommt die Aufgabe, die Faktoren, die den Veränderungsprozess unterstützen, zu diskutieren und Instrumente zu benennen, die diesen fördernden Faktor noch weiter stärken. Die andere Gruppe bekommt die Aufgabe, die Faktoren, welche den Prozess hemmen, zu diskutieren und Instrumente zu benennen, die die hemmenden Faktoren überwinden können. Jede Gruppe hält ihre Faktoren und Instrumente auf Moderationskarten fest. Nach 30 minütiger Gruppenarbeit werden die Ergebnisse auf einer Metaplanwand angebracht. Danach kommen alle Teilnehmer im Plenum zusammen und jeweils ein Teilnehmer präsentiert das Ergebnis der Gruppe.



### Schritt 2: Evaluation

Die Kick-Off-Veranstaltung wird genutzt, um den Erfolg der ausgewählten Lernmethoden zu evaluieren. Da davon ausgegangen wird, dass emotionales Lernen die nachhaltige Organisationsentwicklung fördert, steht die Hypothesengenerierung im Vordergrund. Die Evaluation ist summativ und formativ. Sie soll dazu beitragen, die Muster der Situation und beteiligten Personen besser zu verstehen und eine Veränderungsbereitschaft anregen.

- Die Methode der Personen-Aufstellung wird aufgrund einer Graphik interpretiert, welche die Anordnung der Personen im Raum zeigt.
- Die Methode des Appreciative Inquiry wird über die protokollierten Aussagen der Teilnehmer interpretiert.
- Die Methode der Kraftfeldanalyse wird durch das Aufzeigen und Auswerten der Metaplanwände, welche die Teilnehmer in der Veranstaltung entwickelt haben, aufgezeigt und interpretiert.

### Schritt 3: Hintergründe

Der Ablauf dieses Treffens wird im Vorfeld von dem Leiter der Personalentwicklung, der externen Prozessberaterin sowie der Doktorandin konzipiert. Dabei werden aus dem Hauptziel, „eine Basis für den Veränderungsprozess durch ein gemeinsames Verständnis von guter Führung zu schaffen“, mehrere Teilziele abgeleitet. Aufgrund der Teilziele werden spezielle Methoden ausgewählt, die aufeinander aufbauend dazu beitragen, das Seminarziel zu erreichen. Die Teilziele und Methoden sind in der nachfolgenden Tabelle aufgezeigt:

Tab. 16: Teilziele und Methoden des Kick-Off Meetings

Ziel	Methode
Einstimmung in die Inhalte des Veränderungsprozesses und Hinführung zur Gruppendynamik.	Präsentation des unternehmensspezifischen Rahmens. „Best-Practise“-Beitrag eines Referenten aus einem anderen Unternehmen mit anschließender Aufgabenstellung und Diskussion. Personen-Aufstellung. Outdoorübung mit anschließendem gemeinsamen Abendessen.
Sensibilität für den Inhalt wecken.	Den Teilnehmern Zeit lassen, sich mit dem Führungsrahmen auseinanderzusetzen.
Energie für den Veränderungsprozess entstehen lassen.	Appreciative Inquiry.

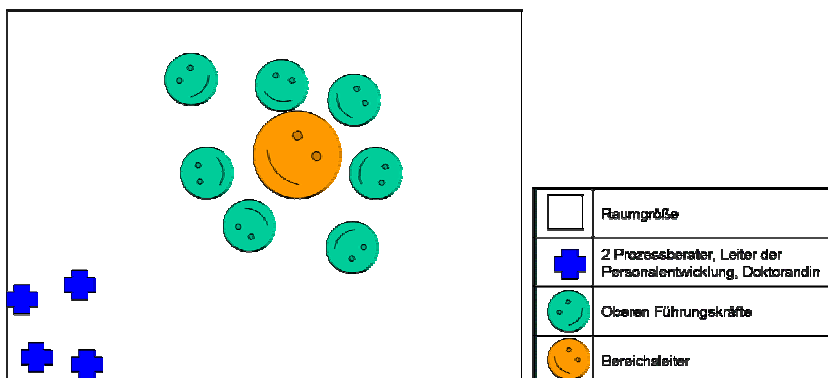
Inhaltliche Ziele des Veränderungsprozesses formulieren. Gemeinsames Verständnis von den Inhalten des Veränderungsprozesses bekommen. Gemeinsames Verständnis über die Rolle einer Führungskraft bekommen und auf die eigene Person beziehen.	Gruppendiskussion anhand der Fragen „Was ist gute Führung“, „Wie soll bei uns geführt werden“. Plenumdiskussion nach der Bewältigung der Gruppenarbeit. Ausarbeiten der Ergebnisse der Gruppenarbeit in der Plenumdiskussion.
Herausfinden, welche Instrumente sich bisher bei Veränderungsprozessen in der Organisation bewährt haben. Welche Faktoren hindern und welche fördern den Veränderungsprozess?	Bisherige Erfolgsfaktoren, die die Appreciative Inquiry zeigen, weitere Ideen sammeln. Kraftfeldanalyse nach Lewin.
Verbindlichkeit der Teilnehmer, den Veränderungsprozess voranzubringen, einholen.	Das Engagement einzelner Teilnehmer schriftlich festhalten.
Veränderung für die Teilnehmer erlebbar machen. Gruppendynamik fördern.	Spezielle Übungen im Outdoor-Teil.
Sensibilität für die Wichtigkeit der Kommunikation und Transparenz des Themas bei den Mitarbeitern wecken.	Ideen sammeln und diskutieren.
Einbindung der Arbeitsnehmervertretung diskutieren.	Aufarbeitung der Kraftfeldanalyse im Plenum.
Regeln des Umgang vereinbaren, um arbeitsfähig und effizient die Veränderung voranzutreiben.	Vereinbaren von Spielregeln gemeinsam mit den externen Beratern.
Die Projektstruktur festlegen; die Mitglieder des Lenkungsteams und Projektteams benennen.	Teamzusammensetzung im Plenum diskutieren und die Teams benennen; die nächsten Schritte aufzeigen.

Der unternehmensspezifische Rahmen, in dem die Veränderung abläuft, wird gebildet aus „Vision“, „Mission“, den „Antriebskräften“, den „Werten“, den „Leadership Competencies“ des Unternehmens sowie den „impliziten Regeln“ und „explizinten Regeln“. Die vorgenannten Regeln sind von den oberen Führungskräften in einem Workshop im Vorjahr formuliert worden.

Schritt 4: Interpretation

**Personen-Aufstellung**

Abb. 9: Darstellung der Personen-Aufstellung



Die Aufstellung zeigt, dass sich alle Teilnehmer nah bei ihrem Bereichsleiter positioniert haben. Zwei Teilnehmer nehmen den nächsten Platz ein, ein Teilnehmer hinter ihm und einer vor ihm. Zwei Teilnehmer stellen sich etwas außerhalb des Kreises auf.

Das Bild sowie die Beantwortung der Fragen zeigen, dass sich die Beteiligten nahe stehen und als Team verstehen. Die Führungskräfte, die sehr nah an dem Bereichsleiter und ihren Kollegen stehen, arbeiten eng und gut zusammen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Personen, die außerhalb des engen Kreises stehen, dem Bereichsleiter nicht so nahe stehen. Eine dieser Personen außerhalb des engen Kreises begründet ihre Distanz dadurch, dass sie in dem Team neu ist und durch die Kick-Off Veranstaltung mit dem Veränderungsvorhaben heute die erste Berührung hat. Die Person, die hinter dem Bereichsleiter steht, nimmt eine besonders vertrauensvolle Position ein.

Die Aufstellung ist Ausdruck verschiedener Emotionen. Zum einen wird der Platz aufgrund eines Gefühls eingenommen und zum anderen wird dieses Gefühl in dem Beantworten der Frage allen Anwesenden mitgeteilt. Aus der Position, die eine Führungskraft einnimmt, kann abgeleitet werden, wie eng und wie gut sie mit den anderen Führungskräften zusammenarbeitet, wie gut sie über die Veränderungsprozesse informiert wird und wie stark er die Veränderungsprozesse selbst antreibt. Umgekehrt kann daraus abgeleitet werden, welche Führungskräfte noch enger und besser in das Team integriert werden sollen. Im Besonderen sind dabei die zwei „Ausreißer“ zu beachten und diejenigen, die durch ihre Position keinen direkten Blickkontakt aufbauen.

### **Appreciative Inquiry**

Nachdem die Zeit für den Fragebogen abgelaufen ist, kommen alle Teilnehmer in dem Gruppenraum zusammen. Dort werden ihre Meinungen und Erkenntnisse aus der Befragung zusammengetragen. Die Aussagen stellen sich wie folgt dar:

Tab. 17: Feedback zu der Methode Appreciative Inquiry

Feedback Appreciative Inquiry
„Man lernt den anderen besser kennen“
„Es gibt ein Ziel, das einen motiviert“
„Wir haben Gemeinsamkeiten gefunden“
„Je nach Rolle interpretiert man die Frage anders“
„Es ist eine Frage, wie weit ich mich auf den Interviewpartner einlasse“
„Erfahrungen sind ein Schatz und Ballast zugleich“
„Wir haben die Hindernisse von Veränderungen reflektiert“
„Es hat uns eine Art der Nähe ermöglicht und wir wollen unsere Distanz verringern“

Anhand des Feedbacks der Teilnehmer kann gezeigt werden, dass emotionales Lernen stattfindet. Im ersten Teil der Befragung blickt der Teilnehmer wertschätzend auf seine Erfahrung und Erfolgserlebnisse zurück, reflektiert diese und formuliert seine Antriebskräfte. Der Erfolgsfaktor, sich in seiner Selbstwirksamkeit wahrzunehmen, wird hier erfüllt. Im zweiten Teil der Befragung verbindet der Teilnehmer seine Vergangenheit mit der Gegenwart und Zukunft, indem er anschließend an seine Erfolge die künftigen Erwartungen und Vorhaben formuliert. Zusätzlich lernt der Teilnehmer seinen Gesprächspartner und seine Beweggründe besser kennen, hilft ihm bei seiner Reflexion und lässt sich auf ihn ein. Die vorhandene Beziehung zwischen den Interviewpartnern wird gefestigt. Als die Teilnehmer in dem Gruppenraum zusammenkommen, sind bei allen positive Emotionen und Energie zu spüren.

### Kraftfeldanalyse

Das folgende Bild vermittelt einen visuellen Eindruck darüber, was die Teilnehmer bei der Kraftfeldanalyse entwickelt haben.

Abb. 10: Metaplantafel der Kraftfeldanalyse



Als hemmende Faktoren werden „mangelndes Vertrauen im Team und zwischen den Führungskräften und Betriebsräten“, „fehlende Priorisierung der Einzelnen“, „den eigenen Beitrag nicht kennen“, „Vereinbarungen werden nicht gelebt“, „Einsicht in die Notwendigkeit fehlt“ und „Angst vor Kontrollverlust“ genannt. In dieser Aufzählung werden Selbstbezogenheit und emotionale Betroffenheit deutlich. Die Verwendung der Begrifflichkeiten „ihr Team“ und „sich“ verweisen darauf, dass die Teilnehmer die Aussagen auf sich beziehen. Die emotionale Betroffenheit wird an der Verwendung der Begriffe „Vertrauen“, „Angst“ und „Einsicht“ festgemacht. Die hemmenden Faktoren werden überwiegend auf der Referenzebene der Gruppe und Beziehungen angesiedelt. Ein kleinerer Teil betrifft die Referenzebene der Person, des eigenen Ichs. Als fördernde Faktoren werden fast ausschließlich Faktoren genannt, die sich auf das Unternehmen beziehen wie: „externe Rahmenbedingungen ihres Arbeitsplatzes“, „Kundenorientierung“ und „Offenheit“, die „Zusammensetzung als Diversity-Management“, die „Veränderungen in der Zusammensetzung des Betriebsrates“, ihre „Führungsinstrumente“ und ihre „Position als Weltmarktführer“. Da ausschließlich die Referenzebene der Organisation als fördernd identifiziert wird, liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmer sich selbst und ihre Kompetenz nicht als fördernden Faktor wahrnehmen.

### **3.3.2 Analysephase**

Im Rahmen der Fallstudie werden keine separaten Erhebungen in der Analysephase durchgeführt. Nötige Informationen werden verschiedenen Vorstudien entnommen. Weitere Informationen über die Vorstudien sind im Kapitel 3.2.1 Ausgangspunkt und Ziel der Initiative vorzufinden. Dabei handelt es sich zunächst um die Ergebnisse der WCA des Jahres 2007. Da die WCA jährlich durchgeführt wird, können an dieser Stelle ihre Ergebnisse aus dem Jahr 2007 und 2008 aufgezeigt werden. An der Befragung im Jahr 2008 haben rund 70% der Belegschaft teilgenommen. Die Bewertung der einzelnen Kriterien erfolgt auf einer ansteigenden Skala von 1 (= sehr schlecht) bis 7 (= sehr gut). Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse des Unternehmensbereichs IDS.

Tab. 18: Ergebnisse der WCA 2007 und 2008

Kriterien / Bewertung	2007	2008
Fokussierung auf das Geschäft	5,97	5,90
Teamarbeit	5,07	5,07
Nachhaltigkeit	5,15	5,01
Kompetenz und Verantwortung	4,87	4,96
Verhältnis zu direkten Vorgesetzten	4,79	4,95
Vertrauen in das Management des Geschäftsbereichs	4,87	4,60
Kontinuierliche Verbesserung	4,77	4,59
Persönliche Entwicklung	4,64	4,53
Offenheit	4,55	4,47
Wissen teilen und wieder anwenden	4,41	4,43
Zusammenarbeit zwischen den Abteilungen	4,20	4,12
Hohe ethische Maßstäbe	3,63	3,51

Die Tabelle enthält zusammenfassende Bewertungen zu über 50 Einzelfragen. Aus einigen Einzelfragen wird der Index „CoMo 66“ gebildet, dem die besondere Bedeutung im Rahmen der Balanced Scorecard zukommen soll. Von den Werten des Unternehmens zeigt „Teamarbeit“ mit 5,07 die höchste Bewertung, „Offenheit“ mit 4,55 liegt im unteren Bereich und „hohe ethische Maßstäbe“<sup>28</sup> weist mit 3,63 den niedrigsten Wert auf.

Aufgrund der Ergebnisse der WCA im Jahre 2006, in denen die Kriterien „Verhältnis zum direkten Vorgesetzten“ sich ähnlich dargestellt haben wie in 2007 und 2008, haben die oberen Führungskräfte dieses Unternehmensbereichs im November 2006 einen Workshop zum Thema Führung durchgeführt. Bei diesem Workshop sind die „impliziten Regeln“, nach denen sich ihr alltägliches Handeln richtet, sowie die „explizite Regeln“, nach denen sich ihr Verhalten richten soll, formuliert worden. Diese neuen Regeln sind in der nachfolgenden Tabelle exemplarisch aufgelistet und gelten für alle oberen Führungskräfte.

Abb. 11: Auszug aus den expliziten Regeln

- Steigerung der Aktivität in der Ideengenerierung und Umsetzung
- Bevorzugen der direkten und mündlichen Kommunikation
- Stärkung der Eigenverantwortung
- Vertrauen in das Team und die Organisation
- Stärkung der gegenseitigen Unterstützung

<sup>28</sup> Zu dem Wert „hohe ethische Maßstäbe“ zählen vier Fragen. Inhaltlich handeln diese Fragen von dem Vertrauen in das Management und von Ehrlichkeit, Fairness und Chancengleichheit im Unternehmen (Quelle: PowerPoint-Präsentation der AB SKF: WCA, 2006).

### **3.3.3 Orientierungsphase**

#### **3.3.3.1 Leitfadeninterviews**

##### Schritt 1: Situation

Nachdem alle Mitarbeiter ein Faltblatt mit Informationen über die Initiative „Gemeinsam in die Zukunft“ von ihren Vorgesetzten erhalten haben, werden in Stichproben Einzelinterviews im Mai 2007 durchgeführt.

##### Schritt 2 und 3: Evaluation und Hintergründe

Die Durchführung der Gespräche erfolgt in den sieben Schritten eines Leitfadeninterviews. Die Aussagen der Gesprächspartner werden protokolliert. Die gewonnenen Ergebnisse werden in einer PowerPoint-Präsentation zusammengestellt und dem Projektteam vorgestellt. Für alle Mitarbeiter werden die Ergebnisse in gekürzter Form im Intranettagebuch und per Aushang veröffentlicht.

##### Schritt 4: Interpretation

Auswertung und Interpretation erfolgen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring. Zu jeder Frage wird eine Hypothesenmatrix erstellt, die nach dem Sichten des Materials erweitert wird. Die Auszählung anhand der Kriterien in dieser Matrix verbindet die qualitative mit der quantitativen Auswertung und hilft die Ergebnisse zu interpretieren.

#### **Durchführung des Leitfadeninterviews**

Das Thema der Befragung richtet sich an den Inhalten der Initiative „Gemeinsam in die Zukunft“ aus. Ziel der Interviews ist die Exploration der Führungs- und Kommunikationskultur des Unternehmensbereichs. Aufgrund der gewonnenen Informationen wird ein Stimmungsbild erstellt. Darüber sollen die Erkenntnisse in die Feinplanung des Konzepts einfließen. Die Interviews tragen dazu bei, dass die externen Prozessberater das Unternehmen besser kennen lernen. Des Weiteren können die Mitarbeiter für das Thema Führung und Kommunikation sensibilisiert werden. Die Fragen sind so formuliert, dass sie zur Selbstreflexion seitens des Befragten führen. Besonders die letzte Frage soll die Mitarbeiter anregen, sich an positive Erfahrungen im Unternehmen zu erinnern. Es wird ein Fragenkatalog im Projektteam vorgestellt. Dort wird sich auf sechs Fragen in einer festgesetzten Reihenfolge geeinigt.

Die Aussagen der Interviewpartner werden während des Interviews handschriftlich protokolliert und nach dem Gespräch vervollständigt. Diese Protokolle werden abgetippt und für die qualitative Inhaltsanalyse in Exceltabellen erfasst.

In dem Projektteamtreffen wird außerdem festgelegt, dass ein Interview ca. 30 Minuten dauern soll und von den externen Prozessberatern durchgeführt wird. Des Weiteren wird entschieden, dass die Interviewteilnehmer aus allen Bereichen anteilig und per Los ausgewählt werden. Die Losung erfolgt aus einer Exceldatei per Zufall. Auf diesem Weg werden anteilig nach der Anzahl der Mitarbeiter der einzelnen Geschäftsbereiche insgesamt 15 Führungskräfte und 37 Mitarbeiter ausgewählt. Die statistische Güte des Verfahrens wird dabei unterstellt. Stattfinden sollen die Interviews in kleinen Besprechungszimmern in der Fertigung. Als Zeitraum werden insgesamt vier Tage vereinbart. Aufgrund der Arbeitszeiten wird ein Zeitplan für die Interviews erstellt. Danach werden die Mitarbeiter persönlich und/oder über ihren Vorgesetzten mit einer schriftlichen Einladung zu diesem Interview gebeten. Der Betriebsrat erhält eine Liste mit der Zeiteinteilung der Interviews und wird zur Teilnahme an diesen Gesprächen ebenfalls eingeladen.

Beim Interview selbst wird der Interviewteilnehmer mit Handschlag begrüßt. Er wird auf die Datenschutzrichtlinien aufmerksam gemacht, aufgrund derer die Interviews anonym ausgewertet werden.

Von den insgesamt 52 ausgelosten Mitarbeitern nehmen 6 Mitarbeiter aufgrund von Krankheit oder Nachtschicht am Interview nicht teil. 2 Mitarbeiter lehnen ihre Teilnahme ab. Dem Interview liegt ein Fragebogen zugrunde, der aus sechs Kernfragen und drei Ergänzungsfragen besteht. Vor der vierten Frage werden die Vision, Mission, Antriebskräfte und Werte des Unternehmens auf DIN A4 Blättern den Befragten vorgelegt.

Tab. 19: Kern- und Detailfragen des Leitfadenterviews

Kernfragen	
Frage 1	Wie erleben Sie die momentane Stimmung bei IDS?
Frage 2	Was verstehen Sie unter einem guten Chef? / einem guten Mitarbeiter?
Frage 3	Welche Begriffe und Schlagwörter im Zusammenhang mit Führung und Veränderung können Sie nicht mehr hören? (Reizformulierungen)
Frage 4	Welche SKF-Grundsätze werden Ihrer Meinung nach in Führungssituationen bei IDS gelebt? Welche sollten mehr gelebt werden?
Frage 5	Was können wir tun, um Sie für den Prozess zu begeistern/ zu gewinnen?



Frage 6	In welcher Führungssituation bei IDS haben Sie sich besonders wertgeschätzt gefühlt? Was haben Sie konkret erlebt?
Ergänzungsfragen	
Zu Frage 1	Worauf führen Sie diese Stimmung bei IDS zurück?
Zu Frage 2	Sind Sie in diesem Sinne ein guter Chef und/oder ein guter Mitarbeiter?
Zu Frage 5	Was sind die Gründe für Ihre Beteiligung/keine Beteiligung?

Tab. 20: Informationen über das Unternehmen

Information über das Unternehmen	
Vision	To equip the world with SKF knowledge
Mission	Als bevorzugter Geschäftspartner die globale Marktführerschaft von SKF ausbauen und profitables Wachstum langfristig sichern für unsere Kunden und Vertragshändler, für unsere Mitarbeiter und für unsere Anteilseigner.
Antriebskräfte	Rentabilität, Qualität, Innovation, Geschwindigkeit und Nachhaltigkeit.
Werte	Übertragung von Verantwortung, hohe ethische Grundsätze, Offenheit und Teamarbeit

**Auswertung des Leitfadeninterviews**

Auf die Frage 1 haben 44 Interviewpartner 157 Antworten gegeben. Die Ergebnisse können nach der Anzahl der Interviewpartner oder nach der Anzahl der Aussagen analysiert werden. Die Analysten einigen sich auf die Auswertung nach der Anzahl der Interviewpartner. Die nachfolgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt dieses Vorgehens.

Abb. 12: Hypothesenmatrix der Frage 1

MA	Antwort	Stimmung				Referenzebene			
		Negativ -	Eingeschränkt positiv +	Sehr positiv ++	Stimmung insgesamt	Person 1	Gruppe 2	Organisation 3	Ebene insgesamt
1	Untereinander gute Stimmung		x		+		x		2
	Zusammenarbeit mit Arbeitsvorbereitung "takt" manchmal		x				x		
	Informationsfluss könnte manchmal besser sein		x				x		
	Gute Stimmung auch in Bezug auf die Vorgesetzten			x			x		
2	Gute Stimmung, allerdings Umzug Etzenhofen		x		+		x		2
	Kommunikation funktioniert gut		x				x		
	In den Schichten teilweise Spannungen		x				x		

Tab. 21: Ergebnis der Frage 1

Wie empfinden Sie die Stimmung bei IDS?	Anzahl der Nennungen von 44 Interviewpartnern / in Prozent von 44
Die Stimmung bei IDS ist negativ	5 / 11%
Die Stimmung bei IDS ist eingeschränkt positiv	18 / 41%
Die Stimmung bei IDS ist positiv	21 / 48%
Worauf führen Sie die Stimmung zurück?	Anzahl der Nennungen von 44 Interviewpartnern / in Prozent von 44
Referenzebene 1: Person	2 / 5%
Referenzebene 2: Gruppe	28 / 64%
Referenzebene 3: Organisation	14 / 31%

Die Ergebnisse zeigen, dass 89% der Interviewpartner die Stimmung als positiv und sehr positiv bewerten. Diese positive Stimmung ergibt sich insbesondere aus der Referenzebene 2 und 3. Aussagen dazu lauten: „Mitarbeiter sind aufgrund der Entwicklung sehr motiviert“, „neue, junge, offene Leute in meiner Abteilung, offene interessante Fragen“, „erfolgreiche Entwicklungsprojekte“, „es läuft rund“, „Leute untereinander verstehen sich“, „hohe Auftragslage“. Die negativen Bewertungen lauten z.B.: „Stimmung ist nicht gut, [...] Abteilung, wo alles zusammen kommt“, „hoher Termindruck und viel Durcheinander, Leute sind teilweise stinkig“, „sehr angespannt, jeder versucht sein Ziel durchzukriegen, [...] zu viel Arbeit“.

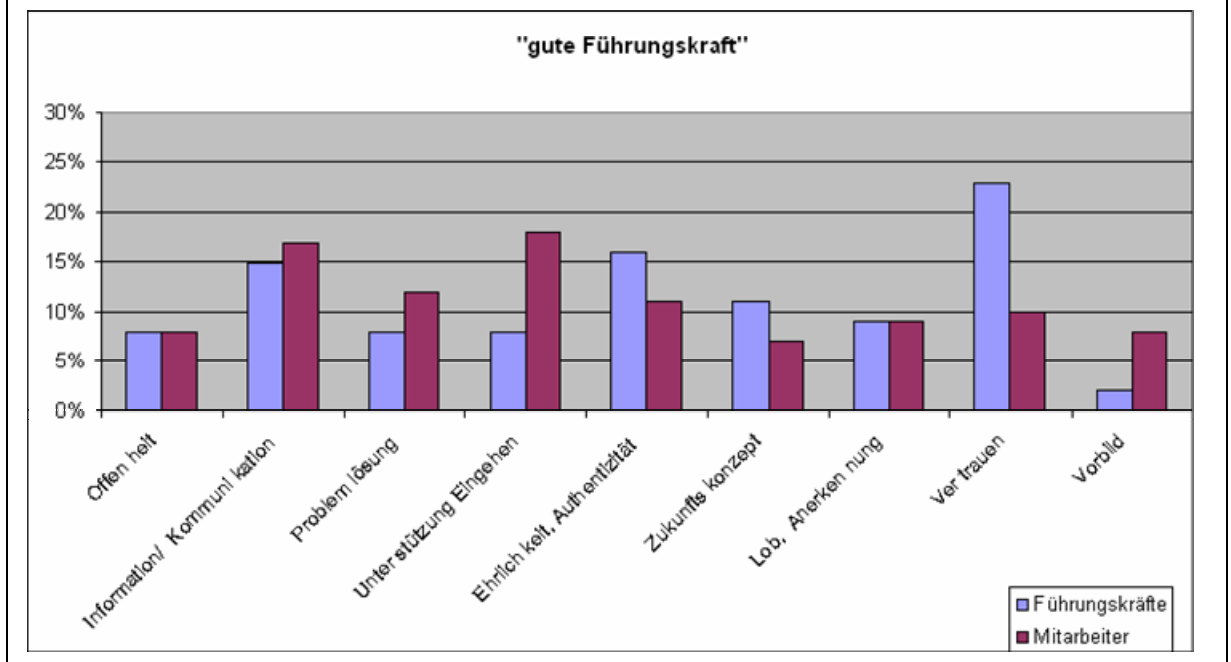
Daraus kann abgeleitet festgestellt werden, dass in erster Linie die Referenzebene 2 und somit die Atmosphäre innerhalb der Abteilung die Stimmung beeinflusst. Dem folgt die Referenzebene 3, in der das Unternehmen Wachstum verzeichnet und seine interne Leistungsfähigkeit unter Beweis stellt. Des weiteren fällt auf, dass die Referenzebene 1 nur zwei Mal erscheint. Die Aussagen lauten: „Selbst sehr positive Einstellung“ und „mir kanns nicht viel genug sein“. Schlussfolgernd liegt die Vermutung nahe, dass der Einzelne sich nicht als wirksam wahrnimmt.

Auf die Frage 2 „Was verstehen Sie unter einen guten Chef“ haben 29 Mitarbeiter 105 Aussagen und 15 Führungskräfte 53 Aussagen getätigt. Da Mitarbeiter und Führungskräfte unterschiedliche Vorstellungen von einem guten Chef haben, werden die Aussagen getrennt ausgewertet.

Tab. 22: Ergebnis der Frage 2 zu einem guten Chef

Was verstehen Sie unter einem guten Chef?	29 Mitarbeiter Anzahl der Nennungen / in Prozent von 105 Aussagen	15 Führungskräfte Anzahl der Nennungen in Prozent von 53 Aussagen
Offenheit	8 / 8%	4 / 8%
Information / Kommunikation	18 / 17%	8 / 15%
Problemlösung	13 / 12%	4 / 8%
Unterstützung / Eingehen aufeinander	19 / 18%	4 / 8%
Ehrlichkeit / Authentizität	12 / 11%	9 / 16%
Zukunftskonzepte	7 / 7%	6 / 11%
Lob / Anerkennung	9 / 9%	5 / 9%
Vertrauen	11 / 10%	12 / 23%
Vorbild	8 / 8%	1 / 2%

Abb. 13: Erwartungen an eine Führungskraft von Mitarbeitern und Führungskräften im Vergleich



Insgesamt ist das Führungsleitbild im Wesentlichen von „Information und Kommunikation, Vertrauen, Ehrlichkeit und Authentizität, Unterstützung und Problemlösungen“ geprägt. Doch zeigt das Schaubild auch, dass Mitarbeiter und Führungskräfte unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Mitarbeiter mit Führungsverantwortung benennen „Vertrauen, Ehrlichkeit und Zukunftskonzept“ häufiger als Mitarbeiter ohne Führungsverantwortung. Hingegen benennen Mitarbeiter ohne Führungsverantwortung „Information, Problemlösung, Unterstützung und Vorbild“ häufiger als Führungskräfte. Große

Unterschiede sind bei „Unterstützung“ und „Vertrauen“ festzustellen. Die Mitarbeiter erwarten von den Führungskräften „Unterstützung“ und die Führungskräfte von sich und ihren Führungskräften eine „vertrauensvolle Zusammenarbeit“. In theoretischer Hinsicht soll die Führungskraft im Allgemeinen als „Vorbild“ betrachtet werden und im Besonderen dies bei Veränderungsprozessen einsetzen. Diese Rolle weist jedoch die niedrigste Nennung aller Mitarbeiter auf. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Führungskräfte nicht als „Vorbilder“ wahrgenommen werden bzw. sich auch selbst nicht als solche sehen.

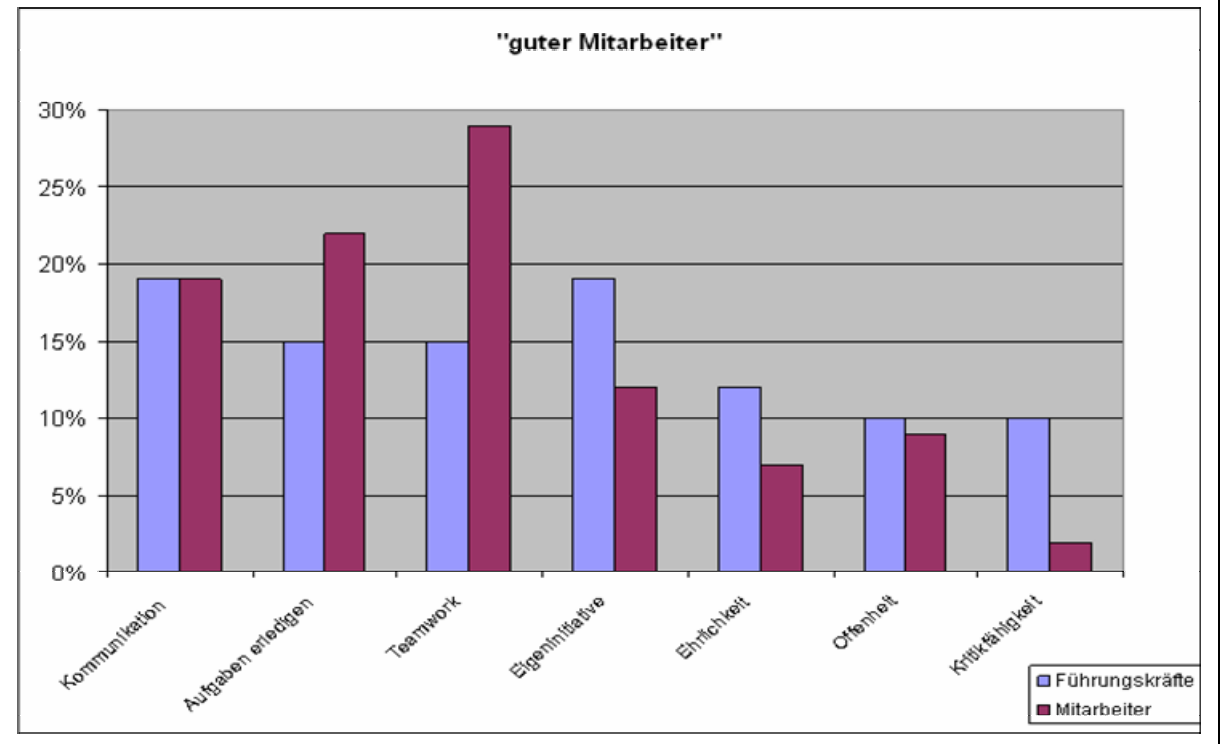
Im Vergleich mit den Führungsleitlinien der Unternehmensgruppe, den sogenannten „Leadership Competencies“, sind die Kompetenzen „strategisches Denken, Veränderungsfokus, Unternehmertum und kommerzieller Focus, Six Sigma, Selbstverpflichtung, Einflussnehmen, Talententwicklung und Verhaltenskodex“ nicht erwähnt worden. Die Kompetenzen wie „Teamwork, Effektive Kommunikation, Persönliches Engagement und Entscheidungsfähigkeit“ lassen sich in den Aussagen der Interviewten nur in geringem Maße erkennen. In Bezug auf Organisationsentwicklung sind auffällig wenige Nennungen zu „Veränderungen lenken und leben“ zu finden.

Ebenso wird bei der Frage 2 „Wie stellen Sie sich einen guten Mitarbeiter vor?“ vorgegangen. Auf diese Frage haben 29 Mitarbeiter 58 Aussagen und 15 Führungskräfte 52 Aussagen getätigt.

Tab. 23: Ergebnis der Frage 2 zu einem guten Mitarbeiter

Was verstehen Sie unter einem guten Mitarbeiter?	29 Mitarbeiter Anzahl der Nennungen / in Prozent von 58 Aussagen	15 Führungskräfte Anzahl der Nennungen in Prozent von 52 Aussagen
Miteinander reden, Kommunikation	11 / 19%	10 / 19%
Fleiß, Aufgaben erledigen	13 / 22%	8 / 15%
Teamwork	17 / 29%	8 / 15%
Eigeninitiative / Ideen einbringen	7 / 12%	10 / 19%
Ehrlichkeit	4 / 7%	6 / 12%
Offenheit	5 / 9%	5 / 10%
Kritikfähigkeit	1 / 2%	5 / 10%

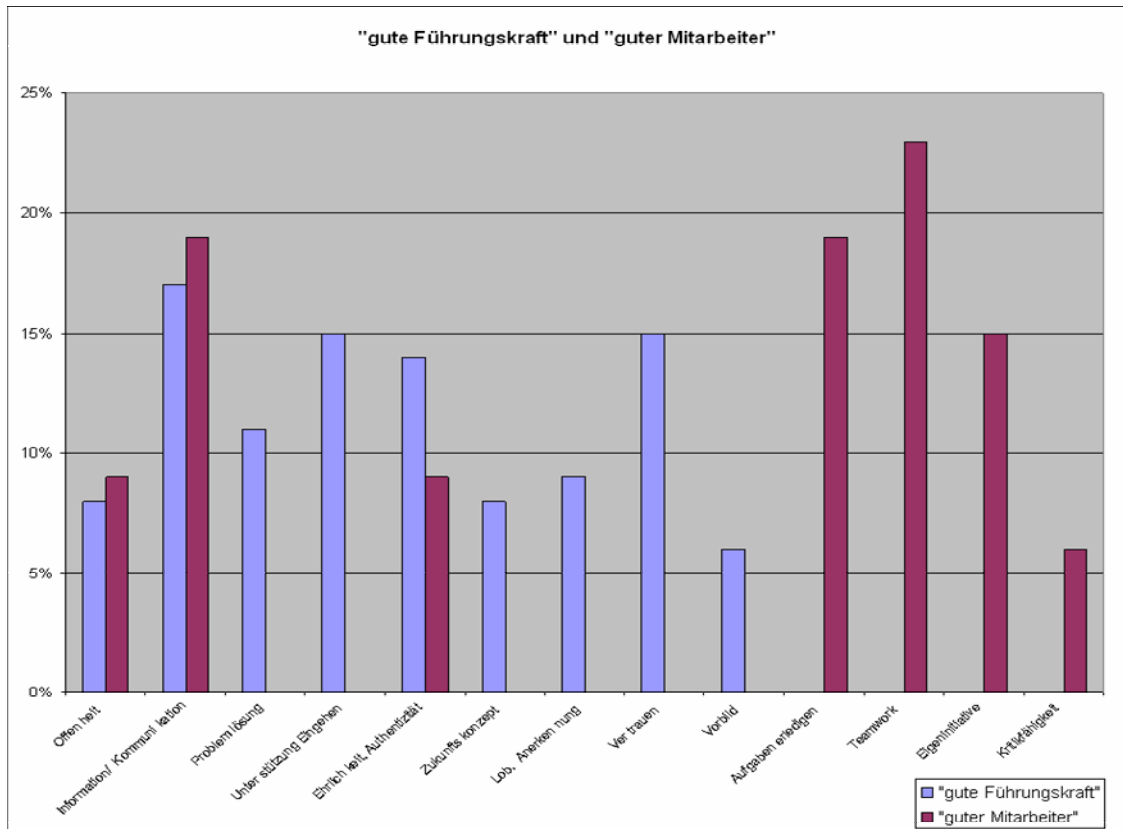
Abb. 14: Erwartungen an einen guten Mitarbeiter von Mitarbeitern und Führungskräften im Vergleich



Das Bild vom Mitarbeiter ist insgesamt von „Teamwork, Kommunikation und Information sowie Fleiß bzw. dem Erledigen von Aufgaben“ geprägt. Dabei werden „Teamwork“ und „Fleiß“ von den Mitarbeitern häufiger als von den Führungskräften genannt. Die Führungskräfte hingegen nennen „Eigeninitiative, Ehrlichkeit und Offenheit“ häufiger als die Mitarbeiter. Auffällig ist, dass lediglich Führungskräfte von Mitarbeitern „Kritikfähigkeit“ erwarten. Beim Hinzuziehen der Werte des Unternehmens kann beobachtet werden, dass die „Übertragung von Verantwortung“ sowie „hohe ethische Grundsätze“ nicht genannt werden.

Folgendes Schaubild verdeutlicht die unterschiedliche Sicht der guten Führungskraft im Vergleich zum guten Mitarbeiter.

Abb. 15: Erwartungen an eine gute Führungskraft und einen guten Mitarbeiter im Vergleich



Das Betrachten der Menge der Aussagen zeigt, dass die Mitarbeiter insgesamt 105 Aussagen über „gute Führungskräfte“ vornehmen, jedoch nur 58 Aussagen über „gute Mitarbeiter“ treffen. Die Führungskräfte hingegen treffen beinahe dieselbe Anzahl an Aussagen über „gute Mitarbeiter“ und „gute Führungskräfte“. Der inhaltliche Vergleich der Aussagen zeigt, dass lediglich „Offenheit, Kommunikation und Ehrlichkeit“ gemeinsame Attribute sind. „Fleiß, Teamwork und Eigeninitiative“ werden von den Mitarbeitern und nicht von den Führungskräften erwartet. Im Gegenzug werden „Problemlösungskompetenz, Unterstützung, Zukunftskonzepte, Lob und Anerkennung, Vertrauen und die Vorbildfunktion“ ausschließlich von den Führungskräften erwartet. Antworten auf die Ergänzungsfrage, „Ob Sie in diesem Sinn ein guter Chef, oder Mitarbeiter sind?“ sind nicht verfügbar, doch drängt sich aufgrund der bisherigen Auswertung die Frage auf, ob Führungskräfte sich generell auch als Mitarbeiter verstehen. Des weiteren kommt die Frage auf, ob Mitarbeiter zwischen verschiedenen Führungsebenen differenzieren. Dieses kann hier nicht eindeutig beantwortet werden.

Auf die Frage 3 haben 44 Interviewpartner 69 Antworten gegeben. Die Auswertung nach der Anzahl der Befragten zeigt Folgendes: Für 17 Mitarbeiter sind keine Reizformulierungen von Bedeutung. Aussagen der restlichen 27 Mitarbeiter beziehen sich zu 14% auf die „Person“, 29% auf die „Gruppe“ und 32% auf die „Organisation“.

Tab. 24: Die Auswertung der 69 Antworten nach 3 Referenzebenen

44 Mitarbeiter haben 69 Aussagen getätigt	Referenzebene 1: Person	Referenzebene 2: Gruppe	Referenzebene 3: Organisation
Anzahl der Aussagen bezogen auf die Ebenen	10	20	22
In Prozent von 52 Reizformulierungen	19%	38%	43%

Insgesamt sind 52 Reizformulierungen genannt worden. Inhaltlich weisen die Aussagen der Mitarbeiter keine eindeutigen Wiederholungen auf. Reizformulierungen lösen aufgrund von vergangenen Erfahrungen eine Reaktion in der Gegenwart aus. Demnach stellt jede Reizformulierung ein Muster eines Mitarbeiters dar. Insgesamt lassen die Muster kein durchgängiges Bild erkennen. Eine Möglichkeit sie zusammenzufassen besteht darin, sie mit der Ebene in Verbindung zu bringen, auf die sich die Reizformulierung bezieht. Dabei kann gezeigt werden, dass die befragten Mitarbeiter ihre Reizformulierungen überwiegend auf die Referenzebene 2 und 3 beziehen, z.B. „Effizienz und Speed“, „Man muss flexibel sein“, „Fremdvergabe“, „Verlusttypen“. Diese Hinweise müssen von den Initiatoren verstanden werden, um damit gezielt umgehen zu können.

Auf die Frage 4 „Welche Grundsätze werden Ihrer Meinung nach gelebt?“ sind 132 Aussagen festgestellt worden. Auf die Frage „Welche Grundsätze müssten Ihrer Meinung nach noch mehr gelebt werden?“ sind 62 Aussagen gegeben worden. Insgesamt beziehen sich die meisten Aussagen auf die Werte und wenige Aussagen auf die Antriebskräfte des Unternehmens. Erhebung und Auswertung erfolgen nach der Anzahl der Mitarbeiter.

Tab. 25: Ergebnis der Frage 4

Welche SKF-Grundsätze werden Ihrer Meinung nach in Führungssituationen bei IDS gelebt, welche sollten mehr gelebt werden?	Bereits gelebte Grundsätze Anzahl der Nennungen von 44 Mitarbeitern / in Prozent von 44	Grundsätze, die mehr gelebt werden sollen Anzahl der Nennungen von 44 Mitarbeitern / in Prozent von 44
Teamwork	26 / 59%	11 / 25%
Die Übertragung von Verantwortung	25 / 57%	10 / 23%
Offenheit	24 / 55%	20 / 45%

Hohe ethische Grundsätze	16 / 36%	10 / 23%
Antriebskräfte:		
Qualität	17 / 39%	3 / 7%
Nachhaltigkeit	10 / 23%	3 / 7%
Rentabilität	6 / 14%	1 / 2%
Geschwindigkeit	6 / 14%	1 / 2%
Innovation	2 / 5%	3 / 7%
Darstellung der Werte in ihrem Bezug auf die Referenzebenen	Diese wird daher anhand der 91 Aussagen wie folgt dargestellt:	Diese wird daher anhand der 51 Aussagen wie folgt dargestellt:
Referenzebene 1: Person	18 / 20%	4 / 8%
Referenzebene 2: Gruppe	61 / 67%	26 / 51%
Referenzebene 3: Organisation	12 / 13%	21 / 41%

Auffallend positiv ist, dass alle Interviewten die Grundsätze des Unternehmens kennen und die meisten Aussagen die Werte betreffen. Hinsichtlich der Antriebskräfte ergeben sich nur wenige Einlassungen der Befragten, davon überwiegend zur „Qualität“.

„Teamwork“ ist von 37 Mitarbeitern genannt worden, davon schätzen es 26 als bereits gelebt ein und 11 wünschen sich mehr Teamarbeit. 35 Befragte sehen die „Übertragung von Verantwortung“ als erfüllt bzw. als erstrebenswert an. Über „Hohe ethische Grundsätze“ äußern sich 26 Befragte. Das bedeutet gleichzeitig, dass sich 18 Befragte nicht zu diesem Wert äußern. Hingegen äußern sich alle Befragten zum Wert „Offenheit“. Dabei stellen 20 Personen fest, die „Offenheit“ sei noch nicht erreicht. Die 51 Aussagen betreffend der Werte, die noch mehr gelebt werden sollten, beziehen sich zu 92% auf die Referenzebene 2 und 3, d. h., der Einzelne erwartet, dass die Organisation und insbesondere die Gruppe die Werte mehr lebt. Das zeigen Aussagen wie: „Mehr auf den Mitarbeiter eingehen“, „Personaleinsatz optimieren, Weiterentwicklung der Mitarbeiter“, „Schön zu lesen, aber weit weg. Hier bei den Gewerblichen kommt von Teamarbeit nichts an“, „Den Mitarbeitern mehr Verantwortung zutrauen“.

Acht Aussagen können nicht zugeordnet und ausgewertet werden, wie z.B.: „Besprechung nur mit Führungskräften: Es geht oft um Geld“, „Zu wenig Verständnis für die Mitarbeiter“ und „Mitarbeiter müsste an der Entlohnung spüren, ob er einen guten oder schlechten Tag hatte“. Diese Aussagen treten oft mit Äußerungen über den Wert „Hohe ethische Grundsätze“ auf. Daraus lässt sich schließen, dass zum einen die Mitarbeiter unterschiedliche Vorstellungen über diesen Wert haben und zum anderen ihre Vorstellungen nicht mit den Vorstellungen des Unternehmens, die sich in den Fragen der WCA widerspiegeln, übereingehen. So verbinden die Mitarbeiter die Aspekte wie das Ver-



trauen in das Management und Chancengleichheit nicht mit diesem Wert.

Auf die Frage 5 „Was können wir tun, um Sie für den Prozess zu begeistern?“ haben 44 Interviewpartner 75 Antworten gegeben. Insgesamt möchten sich von 44 Befragten 40 beteiligen. 3 Mitarbeiter wollen sich nicht beteiligen und 1 Person ist indifferent. Von den 40 interessierten Mitarbeitern soll die genaue Beteiligungsbestimmung herausgefunden werden. Dabei fällt auf, dass einige Mitarbeiter mehrere Aspekte nennen: 15 Interessierte benennen eine Bedingung, 21 Interessierte nennen zwei Bedingungen und 4 Interessierte nennen drei Bedingungen. Insgesamt haben 40 Interessierte 69 Aussagen gegeben, deren Zusammenfassung die nachfolgende Tabelle zeigt.

Tab. 26: Ergebnis der Frage 5

Was sind die Gründe für Ihre Beteiligung?	Anzahl der Nennungen von 40 Mitarbeitern / in Prozent von 40
Wenn ich Informationen erhalte.	22 / 55%
Wenn aktive Kommunikation betrieben wird.	6 / 15%
Wenn ich teilnehmen kann (über alle Hierarchieebenen).	11 / 28%
Wenn die Veränderung Sinn macht.	4 / 10%
Wenn die Erfolge spürbar und sichtbar sind.	11 / 28%
Wenn mir Zeit zur Beteiligung zur Verfügung gestellt wird.	5 / 13%
Keine speziellen Bedingungen.	10 / 25%
69 Aussagen bezogen auf die Referenzebenen	Anzahl und Prozent von 69 Aussagen
Referenzebene 1: Person	16 / 23%
Referenzebene 2: Gruppe	7 / 10%
Referenzebene 3: Organisation	46 / 67%

Die Antworten zeigen, dass sich 91% der Befragten an dem Veränderungsprozess beteiligen wollen. Um dies umzusetzen, benötigen sie „Transparenz des Prozesses, kontinuierliche Information über den Verlauf und die Präsenz der treibenden Mitarbeiter in der Fabrik“. Die Angebote sollten sich an ihnen ausrichten, d.h., die „Veränderungen sollen spürbar sein“ und den Mitarbeitern soll „Zeit zur Beteiligung“ eingeräumt werden. Ebenso erwarten die Befragten vom Unternehmen ausreichende und zeitnahe „Informationen“ und wollen von den Erfolgen unterrichtet werden. In Summe verdeutlicht diese Auswertung, dass die Bereitschaft der Mitarbeiter sich an der Organisationsentwicklung zu beteiligen, sehr hoch ist.

Auf die Frage 6 nach einer Führungssituation, in der ihnen Wertschätzung entgegen gebracht worden ist, haben 44 Befragte 76 Aussagen getätigt.

Tab. 27: Ergebnis der Frage 6

In welcher Führungssituation bei IDS haben Sie sich besonders wertgeschätzt gefühlt?	Von 44 Mitarbeitern / in Prozent von 44
Ja, ich habe eine Situation erlebt.	27 / 61%
Ich habe positive und negative Situationen erlebt.	11 / 25%
Nein, ich habe keine positive Situation erlebt.	6 / 14%
Die 27 positiven Situationen teilen sich wie folgt auf die Referenzebene auf:	Von 27 positiven Situationen / in Prozent
Referenzebene 1: Ich habe mich mindestens in einer Situation von meinem Vorgesetzten oder einer einzelnen Person wertgeschätzt gefühlt.	21 / 48%
Referenzebene 2: Gruppe Ich wurde von Kollegen, Mitarbeitern und Kunden wertgeschätzt.	2 / 5%
Referenzebene 3: Organisation Ich wurde von dem Unternehmen wertgeschätzt.	4 / 9%

27 Befragte haben mindestens eine wertschätzende Situation erlebt. Überwiegend erfolgt die „persönliche Wertschätzung durch den Vorgesetzten“, z.B. durch ein persönliches Gespräch, durch den Ausspruch „gut gemacht“ und „eine Führungskraft sagt bei Erfolg >wir<“ usw. 4 Befragte berichten von einer „Wertschätzung durch die Organisation“, z.B. durch ein „Lob an die Belegschaft auf einer öffentlichen Veranstaltung“ und einem „Firmenjubiläum“. Vier Erlebnisse der genannten Art liegen allerdings über 10 Jahre zurück.

### 3.3.3.2 Protokollierte Gespräche

#### Schritt 1: Situation

Nach Ablauf eines Jahres werden die Interviewpartner aus dem Vorjahr im Mai 2008 am Arbeitsplatz erneut aufgesucht. In einem kurzen Gespräch sollen die Mitarbeiter über den Verlauf und aktuellen Stand der Initiative informiert werden. Ergänzend soll ein neues Stimmungsbild einholt und darauf geachtet werden, ob sich Veränderungen auf die Organisationsentwicklung zurückführen lassen.

#### Schritt 2 und 3: Evaluation und Hintergründe

Die Durchführung der Gespräche erfolgt anhand der sieben Schritte eines Leitfadenterviews. Die Aussagen der Gesprächspartner werden protokolliert. Die Ergebnisse

werden in einer PowerPoint-Präsentation zusammengestellt und dem Projektteam vorgestellt. Für alle Mitarbeiter werden die Ergebnisse in gekürzter Form im Intranettagebuch und per Aushang veröffentlicht.

#### Schritt 4: Interpretation

Die Auswertung und Interpretation erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring und der Hypothesenmatrix.

### **Durchführung des Leitfadeninterviews**

Der Ablauf der Gespräche wird im Projektteamtreffen diskutiert und verabschiedet. Ein Gespräch soll ca. 15 Minuten dauern und am jeweiligen Arbeitsplatz des Mitarbeiters von der Prozessberaterin und Doktorandin durchgeführt werden. Wie oben erwähnt werden die Mitarbeiter ausgewählt, die im vergangenen Jahr für das Interview ausgelost worden sind. Als Zeitraum werden insgesamt 4,5 Tage vereinbart. Im Rahmen der Erstellung eines Zeitplans werden fast alle Mitarbeiter telefonisch kontaktiert und gefragt, ob sie dieses Gespräch wahrnehmen möchten. Die Belegschaft wird per Aushang informiert. Darüber hinaus wird der Betriebsrat persönlich unterrichtet.

Von den im Vorjahr 52 ausgelosten Mitarbeitern lehnen 2 Mitarbeiter eine persönliche Information ab; 5 Mitarbeiter können aufgrund von Urlaub und Krankheit nur schriftlich informiert werden. Dem Interview liegen drei Leitfragen und Informationen über die Initiative zugrunde.

Tab. 28: Leitfaden des persönlichen Gesprächs

Leitfragen	
Frage 1	Wie haben Sie die Stimmung bei IDS im vergangenen Jahr empfunden?
Frage 2	Wie werden Sie über die Initiative informiert? Wie informieren Sie sich?
Frage 3	Haben Sie im letzten Jahr eine positive Führungserfahrung erlebt?

### **Auswertung des Leitfadeninterviews**

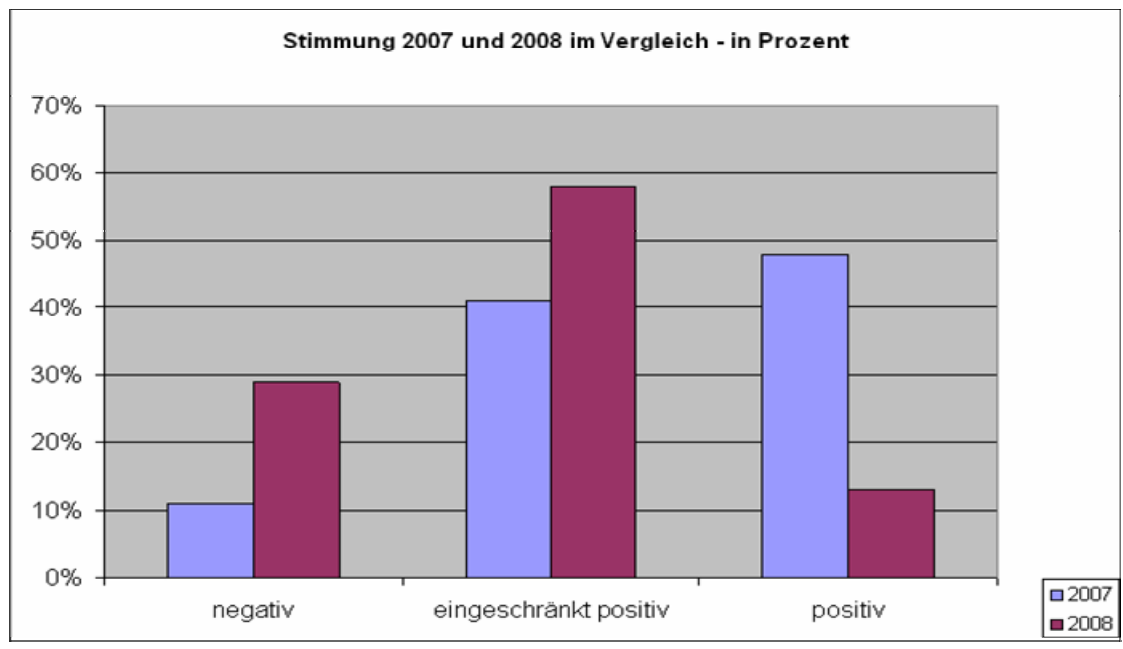
Auf die Frage 1 haben 45 Interviewpartner 76 Antworten gegeben. Die Auswertung erfolgt analog zum Vorjahr. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Frage 1.

Tab. 29: Ergebnisse der Frage 1

Wie empfinden Sie die Stimmung bei IDS?	Von 45 Mitarbeitern / in Prozent von 45
Die Stimmung bei IDS ist negativ	13 / 29%
Die Stimmung bei IDS ist eingeschränkt positiv	26 / 58%

Die Stimmung bei IDS ist positiv	6 / 13%
Worauf führen Sie die Stimmung zurück?	Von 45 Mitarbeitern / in Prozent von 45
Referenzebene 1: Person	2 / 4%
Referenzebene 2: Gruppe	39 / 87%
Referenzebene 3: Organisation	4 / 9%

Abb. 16: Stimmungsvergleich 2007 und 2008



Die Ergebnisse zeigen, dass 32 Interviewpartner die Stimmung als „eingeschränkt positiv“ und „positiv“ bewerteten. Diese positive Stimmung wird von 39 Interviewpartnern auf die Referenzebene 2 zurückgeführt. Aussagen dazu lauten: „Information durch die WCA“, „Wir sind eine kleine Abteilung und reden schon miteinander“, „Gut, es hat sich nichts Wesentliches verändert, aber sie ist gut. Ich bin rundum zufrieden“. 13 Befragte empfinden die Stimmung „negativ“ und führen dies ebenfalls überwiegend auf die Referenzebene 2 zurück, z.B.: „Umstrukturierung und da gibt es kein gemeinsam“, „Für mich persönlich hat es sich verschlechtert. Hier ist sich jeder der nächste; Konkurrenz und so“. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass die Referenzebene 2 die Stimmung der Mitarbeiter maßgeblich beeinflusst. Gleichzeitig weisen die wenigen Bezüge zu der Referenzebene 3 darauf hin, dass die Mitarbeiter keine Aussage über die Stimmung im gesamten Unternehmensbereich machen können. Das legt die Vermutung nahe, dass sie keine Idee von einer gesamten Organisationseinheit haben und sich lediglich auf die Abteilung beziehen können und wollen.

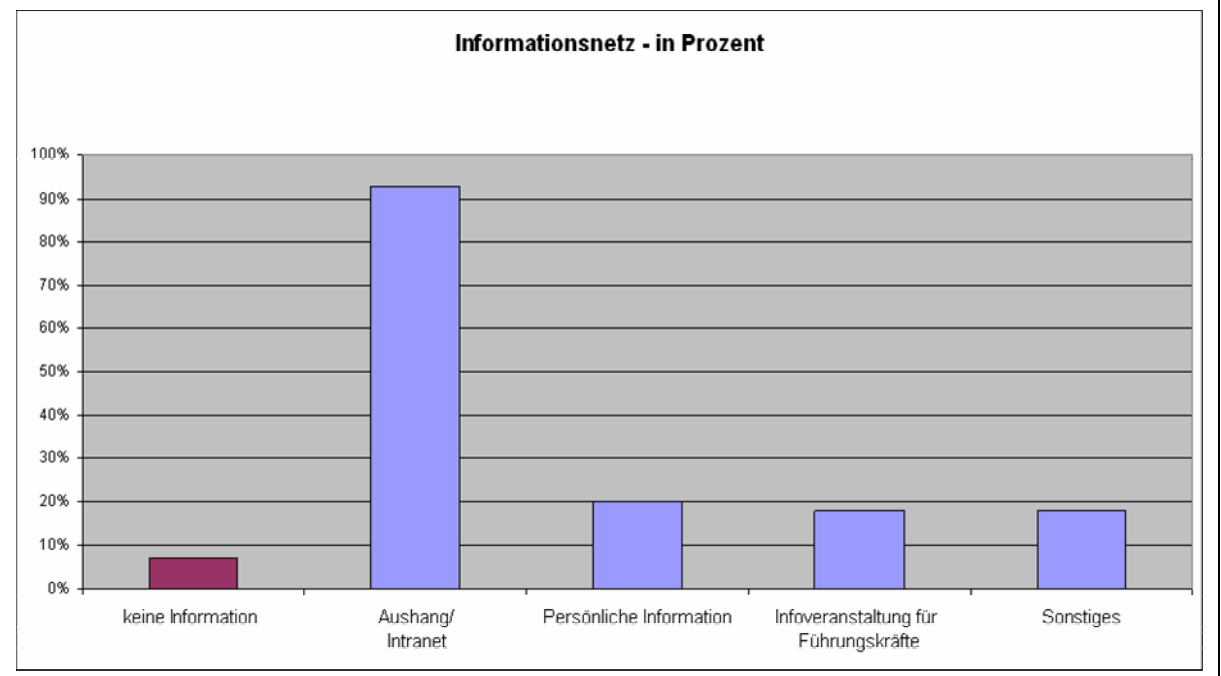
Im Vergleich zum Vorjahr sind die negative und eingeschränkt positive Stimmung angestiegen und die positive Stimmung ist zurückgegangen. Diese Auswertung weist darauf hin, dass die Stimmung sich im Vergleich zum Vorjahr etwas verschlechtert hat.

Auf die Frage 2 haben 45 Interviewpartner 68 Antworten gegeben. Jedes Kriterium wird bei einem Interviewpartner nur ein Mal gezählt.

Tab. 30: Ergebnisse der Frage 2

Wie werden Sie über die Initiative informiert? Wie informieren Sie sich?	Von 45 Mitarbeitern / in Prozent
Keine Informationen	3 / 7%
Aushang/Intranet	42 / 93%
Infoveranstaltung für Führungskräfte	8 / 18%
Persönliche Information	7 / 16%
Sonstiges:	
Channel-Aktuell	2 / 4%
IDP-Pilotworkshop	2 / 4%
Infostand	2 / 4%
Betriebsversammlung	1 / 2%
Projektteamsitzung	1 / 2%

Abb. 17: Genutztes Informationsnetz



18 Befragte sagen zunächst aus, dass sie keine Informationen über die Initiative erhalten. Nach kurzem Überlegen fällt diesen Befragten überwiegend ein, dass sie eine Infotafel und den ein oder anderen Aushang doch kennen. Insgesamt sind demnach 42 der

Befragten die Aushänge und das Intranettagebuch bekannt. Die Infoveranstaltung für Führungskräfte ist 8 Befragten bekannt. Das Ergebnis legt die Empfehlung nahe, Aushänge sowie das Intranettagebuch weiter auszubauen.

Zu Frage 3 sind von 44 Befragten 57 Antworten gegeben worden. Eine Person hat sich nicht geäußert.

Tab. 31: Ergebnisse der Frage 3

Haben Sie im letzten Jahr eine positive Führungserfahrung erlebt?	44 Mitarbeiter / in Prozent von 44
Ja, ich habe eine positive Situation erlebt.	11 / 25%
Ich habe positive und negative Situationen erlebt.	10 / 18%
Nein, ich habe eine negative Situation erlebt.	8 / 23%
Nein, ich habe keine besondere Situation erlebt.	15 / 34%
Die 11 positiven Situationen teilen sich wie folgt auf die Referenzebene auf:	Von 11 positiven Situationen
Referenzebene 1: Person Ich habe mich mindestens in einer Situation von meinem Vorgesetzten oder einer einzelnen Person wertgeschätzt gefühlt.	5
Referenzebene 2: Gruppe Ich wurde von Kollegen, Mitarbeitern und Kunden wertgeschätzt.	4
Referenzebene 3: Organisation Ich wurde von dem Unternehmen wertgeschätzt.	2

29 Mitarbeiter haben eine Situation erlebt, die bei 11 „positiv“, bei 10 „eingeschränkt positiv“ und bei 8 Mitarbeitern sogar „negativ“ war. 15 Befragte sagen aus, im letzten Jahr „keine besondere positive Situation“ erlebt zu haben. Die positiven Erlebnisse erfolgen durch eine Wertschätzung durch den oder die Kollegen, wie z.B.: „Wir verstehen uns gut, er kommt schon mal und klopft mir auf die Schulter“, „Wir besprechen immer das, was ansteht; kurze Wege und wir verstehen uns gut“.

Da in diesen Gesprächen explizit nach den Erlebnissen innerhalb des letzten Jahres gefragt worden ist, können die Ergebnisse der Frage 3 nicht mit denen aus dem Vorjahr verglichen werden.

### 3.3.4 Konzeptphase

#### 3.3.4.1 Seminar der oberen Führungskräfte

##### Schritt 1: Situation

Das jährliche Treffen der oberen Führungskräfte widmet sich am 22. November 2007 der Initiative. Es nehmen 15 der 17 oberen Führungskräfte sowie der Bereichsleiter teil. Der Projektleiter und fünf obere Führungskräfte gehören zum Projektteam; der Bereichsleiter gehört daneben zum Lenkungsausschuss der Initiative. Die Doktorandin nimmt an diesem Seminar nicht teil. Um einen Eindruck über das Seminar und die aktuelle Situation zu bekommen, wird nach dem Seminar ein Interview mit der Prozessberaterin geführt. Die folgende Tabelle zeigt die Inhalte, Methoden und den Ablauf der Veranstaltung.

Tab. 32: Inhalte und Methoden des Seminar Designs der Klausurtagung

Inhalte	Methode
Vorstellungsrunde anhand einer Leitfrage	„Wer bin ich und was will ich hier?“ „Was waren die Erwartungen, die Motivation?“
Prozessevaluation anhand der Handlungsziele	Anwendung der speziell für diesen Veränderungsprozess entwickelten Prozessevaluation
Übersicht über die Initiative durch den Projektleiter	PowerPoint-Präsentation
Gemeinsames Interview mit dem Bereichsleiter, dem Projektleiter und der externen Beraterin	
Besprechung des Interviews durch die Bearbeitung wichtiger Einzelthemen	Gruppenarbeit, Themenspeicher mit Priorisierung
Theoretischer Input	Die Abstraktionstreppe
Vereinbarung gemeinsamer Linien und Folgeschritte	Gruppenarbeit zu den priorisierten Themen
Das Commitment: Konkrete Maßnahmen	
Feedback im Stile des Lernenden Teams	
Verabschiedung	Feedbackrunde

##### Schritt 2: Evaluation

Grundlage der Evaluation ist das Fotoprotokoll der Veranstaltung. Die Wirkung der Veranstaltung wird durch das Interview mit der Prozessberaterin veranschaulicht. Dieses Interview findet nach der Veranstaltung als schriftliches Leitfadeninterview statt. Der Fragebogen greift die Erfolgsfaktoren des theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmens auf und besteht aus folgenden 11 Fragen.

Abb. 18: Leitfadeninterview mit den Prozessberatern nach der Klausurtagung

1. Wie kam die Prozessevaluation an?
2. Wie empfanden Sie die Stimmung allgemein? (Betroffenheit, Freude, Ärger, ein Tag wie jeder andere)  
An welchen Situationen können Sie die Stimmung festmachen?
3. Schätzen Sie die Teilnehmer als maßnahmenorientiert ein? Wird der Sinn dieses Vorgehens/Musters hinterfragt?
4. Wie fanden Sie rückblickend das Seminar/design? Welche Erwartungen haben sich erfüllt, welche nicht?
5. Haben Sie den Eindruck, dass den Reden Taten folgen? Ist bei den Teilnehmern etwas passiert, das Sie anregt, aktiv zu werden? An welcher Situation machen Sie Ihre Meinung fest?
6. Sind sich die Teilnehmer ihrer Vorbildfunktion, die Ziele der Initiative selbst zu leben, bewusst? Sind sich die Teilnehmer bewusst, dass sie, um zu dem gewünschten Zustand zu kommen, auch ihr Verhalten ändern müssen? Genauer, wissen die Teilnehmer welches Muster sie persönlich ablegen/verändern sollen und welche Alternativen es gibt?
7. Haben Sie einen Dialog verfolgt, an dem sie erkennen konnten, dass Selbstreflexion und/oder ein Hinterfragen eines eigenen Deutungsmusters stattfindet?
8. Konnten Sie Metalernen und/oder Metakommunikation beobachten? An welcher Situation können Sie das fest machen?
9. Lernen und Verändern stehen im Zusammenhang mit der eigenen Identität. Die Identität kann transformiert, differenziert und stabilisiert werden. Konnten Sie ein solches Identitätslernen der Teilnehmer erkennen? Wenn ja, in welcher Situation?
10. Wurde das Ziel der Veranstaltung aus ihrer Sicht erreicht? An was machen Sie Ihre Aussage fest?
11. Was ist Ihnen darüber hinaus noch aufgefallen; was meinen Sie, ist interessant für nachhaltige Organisationsentwicklung?

### Schritt 3: Hintergrund

Zur Vorbereitung und Zielkonkretisierung findet ein Seminarvorbereitungsgespräch mit dem Bereichsleiter, dem Projektleiter, einer Prozessberaterin des Steuerungskomitees sowie der beratenden Trainerin mit Kollegen für diese Veranstaltung statt. Als Ziele der Veranstaltung werden die Auseinandersetzung mit der Führungs- und Kommunikationskultur, die Weiterentwicklung der Initiative und die Einbindung der oberen Führungskräfte in eine aktive Rolle des Veränderungsprozesses formuliert. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen erstens Nutzen und Wert der Initiative herausgearbeitet werden, zweitens Grundsätze der unternehmensinternen Kommunikation der Initiative vereinbart werden und drittens darüber diskutiert werden, wie es mit der Initiative weiter geht. Der Projektleiter ergänzt diese Themensammlung durch das Hinterfragen der Glaubwürdigkeit der oberen Führungskräfte sowie der Einstellungen gegenüber ihren Mitarbeitern.

### Schritt 4: Interpretation

Die Aussagen der Teilnehmer in der Vorstellungsrunde betreffend Erwartungen und Motivation zeigen ein sehr unterschiedliches Bild. Sie lauten: „Ich weiß nicht, was mich



heute erwartet, da ich die Initiative kaum kenne“ Oder „Auf Grund der abgeblockten Aktionen in letzter Zeit, möchte ich heute erfahren, wie wir weiter machen können“ Daran lässt sich zeigen, dass die oberen Führungskräfte über einen unterschiedlichen Wissensstand und ein divergierendes Maß an Beteiligung verfügen. Die vielfältigen Antworten führen zu emotionalen Regungen seitens der Teilnehmer, was die Aussage der Trainerin im Interview unterstreicht: „Es war jedoch Betroffenheit zu spüren, weil sehr deutlich gemacht wurde, dass es nicht sein kann, dass dieser Kreis nicht im Bilde ist. Denn aufgrund der Commitments müsste jeder alles wissen“ Diese Methode der Vorstellungsrunde durch zwei Fragen ermöglicht einen Seminaaraufakt, der für eine emotionale Stimmung sorgt. Das Annähern und die Reflexion von Deutungs- und Emotionsmustern kann ebenfalls an anderer Stelle beobachtet werden: „Es fanden Dialoge statt, die eigene Muster aufgriffen, z.B. Führungskräfte- und Betriebsrats-Muster. Diese Selbstreflexion und das Hinterfragen werden stark von X.X. eingefordert. Andere steigen dann mit ein, was sehr gut ist“. Ein Teilnehmer bringt andere Teilnehmer dazu, sich selbst und ihre Muster zu reflektieren.

Das Ergebnis der Prozessevaluation bewertet die Beraterin im Leitfadeninterview als sehr diffuses Bild: „[...] die Punkte sind sehr verteilt“ Mit der Bewertung des Handlungsziels „Information- und Dialogveranstaltungen“ ist sie unzufrieden: „Allgemein ist aber der Infostand nicht sehr hoch. Wie erwartet“ Weitere Ausführungen belegen, dass die Prozessberaterin bei dieser Veranstaltung zur Lernenden wird, da sie die Teilnehmer und Organisation besser kennen lernt. Deutlich zeigt sich das in dieser Äußerung: „Was meiner Meinung nach zu wenig berücksichtigt wird, ist der Zeitfaktor und die Aufgabendichte, der die Führungskräfte ausgesetzt sind. Lernen unter hohem Druck!“. Dieses Zitat beinhaltet ebenfalls den Eindruck der Beraterin, dass der Faktor Zeit den Erfolg der Organisationsentwicklung beeinflusst. Sogar die Initiatoren der Initiative haben nicht genügend Zeit, sich für ihre Vorhaben zu engagieren.

Die Beraterin macht darauf aufmerksam, dass die „Verankerung von Soft-Skills, wie z.B. Wissensmanagement und gute Kommunikation, in den Prozessen fehlen“. In diesem Aspekt zeigt die Prozessevaluation eine Parallele: Handlungsziele, in denen Kommunikation und Zusammenarbeit eine wichtige Rolle spielen, weisen eine niedrige Bewertung bei hoher Standardabweichung auf. Gleichzeitig liegen bei diesen Zielen große Unterschiede, verglichen mit den Bewertungen des Beraterteams, vor. Falls diese Themen und Verhaltensweisen nicht in separaten Workshops bearbeitet werden, werden sich diese Handlungsmaximen kaum weiterentwickeln. Ähnlich verhält es sich mit dem

Erreichen der oberen Ziele der Initiative, die auf dem ersten Plakat der Prozessevaluation aufgeführt sind, wie „bessere Arbeitsatmosphäre“ und „Anerkennung der Erfolge der Mitarbeiter“. Menschen und Vertrauen sollen in der täglichen Zusammenarbeit in den Mittelpunkt gerückt werden. Hierin sieht die Beraterin noch ein großes Stück Arbeit: „Was mir oft auch auffällt, ist die Tatsache, dass sich SKF'ler unwohl fühlen, wenn sie etwas Positives sagen. Es ist ihnen irgendwie >peinlich<. Hier liegt ein nicht unerheblicher Reformbedarf der gesamten Unternehmenskultur. Folglich müssen die Veränderungen der Organisationsentwicklung mit Veränderungen der gesamten Organisation verknüpft werden.

Die Beraterin macht auf ein sehr beständiges Muster der Teilnehmer aufmerksam: „Ich schätze die Teilnehmer in hohem Maße als maßnahmenorientiert ein. Ich finde es manchmal unglaublich, wie wenig davon abgerückt werden kann“. „Weiterhin auffällig ist die sehr hohe Orientierung auf kurzfristigen Erfolg und sehr schnelle Umsetzbarkeit“. Die oberen Führungskräfte sind maßnahmenorientiert und zielen auf kurzfristige Erfolge. Ein weiteres auffälliges Verhalten in der Organisation ist, dass eine Zusage keiner Verpflichtung gleichkommt: „[...] für mein Gefühl immer wieder festzustellen ist, dass ein Commitment (selbst mit Namen und Datum) keine hohe Verantwortlichkeit erzeugt. Es werden wohl im Laufe eines Jahres sehr viele Commitments abgegeben. So viele, dass man sich kaum erinnern kann. Wenn ein Commitment nicht umgesetzt wird, findet man eine Begründung dafür, die auch von allen akzeptiert wird. Es ist meiner Meinung nach eine gewisse >Überfütterung< mit Commitments und eine zu hohe Aufgabendichte festzustellen“

Bezogen auf die Vorbildfunktion einer Führungskraft stellt die Beraterin fest: „[...] es herrschte Einigkeit, dass das Management und jeder Einzelne Vorbild ist und sich auch damit beschäftigen muss. Und, dass auch das Management alte Verhaltensmuster ablegen muss“ Daraus lässt sich schließen, dass die Organisation sich verändern möchte.

Nach Aussagen der Beraterin ist die Realisierung der Metareflexion im Kreis der oberen Führungskräfte und der gesamten Organisation schwierig: „Metakommunikation und Metalernen findet sehr wenig bis gar nicht statt. Die Teilnehmer haben große Probleme, auf die Metaebene zu gehen. Sie fühlen sich dort auch nicht wohl. Es ist >unpraktisch<. Auch der Transfer gelingt nur schwer. Beispielhaft ist die Abschlussfeedbackrunde, in der eigentlich jeder noch einmal etwas über den vorher gelaufenen Prozess sagen soll. Das gelingt so gut wie gar nicht.“

Insgesamt beurteilt die Beraterin die Erfolgsaussicht des Seminars kritisch. Daneben bezeichnet sie das Seminar-Design als zu sehr auf die Methode bedacht: „Die Moderation war in Ordnung, für meinen Geschmack etwas zu stark auf die Methode fixiert“. In theoretischer Sicht wirkt sich ein striktes Durchziehen vorgenommener Methoden auf den Prozess hinderlich aus, da nicht auf die spontanen Bedürfnisse der Teilnehmer ausreichend eingegangen werden kann. Dennoch wird das Ziel der Veranstaltung seitens der Beraterin als erreicht eingestuft: „Für mich war es das Ziel, jeden auf den aktuellen Stand zu bringen und jeden dazu zu bringen, sich seiner eigenen Rolle bewusst zu werden. Dies ist meines Erachtens gelungen“. Darüber hinaus ist das Bedürfnis der Teilnehmer nach Maßnahmen und Commitment durch das Verteilen von Arbeitsaufgaben zufrieden gestellt worden: „Meiner Meinung nach werden die wenigen Maßnahmen umgesetzt werden“. „Insgesamt bin ich sehr zufrieden mit dem Verlauf. Es war sehr konstruktiv und wir haben darüber gesprochen, wie, und nicht, ob wir weitermachen“

#### **3.3.4.2 Prozessevaluation**

##### Schritt 1: Situation

Eine weitere Methode im Rahmen des Seminars für obere Führungskräfte ist die Prozessevaluation. Diese Methode wird nach der Vorstellungsrunde erstmals durchgeführt.

##### Schritt 2: Evaluation

Für die Auswertung und Interpretation wird die deskriptive Statistik mit den Maßzahlen Minimum, Maximum, Mittelwert und Standardabweichung herangezogen. Aufgrund der kleinen Anzahl von maximal 17 Bewertungen pro Ziel werden die Werte mit einer Stelle nach dem Komma angezeigt. Da sich die Prozessevaluation insbesondere für das Aufzeigen von Vergleichen durch mehrmaligen Einsatz und/oder das Kontrastieren der Bewertung unterschiedlicher Gruppen eignet, wird hier ein Vergleich mit der Bewertung des Beraterteams vorgenommen. Darüber hinaus erfüllt dieser Vergleich die Anforderung der Evaluation, Handlungsempfehlungen für die weitere erfolgreiche Gestaltung des Veränderungsprozesses zu geben. Der Begriff „Punkt“ wird im folgenden Abschnitt für den bewertenden Klebepunkt verwendet. Die Interpretation wird durch die Aussagen der Prozessberaterin im Interview ergänzt.

##### Schritt 3: Hintergrund

Um den Stand der Organisationsentwicklung festzuhalten und zu messen, wird für den vorliegenden Praxisfall eine spezielle Evaluation entwickelt. Evaluationsgrundlage stellt

ein Poster dar, auf dem die Vorhaben der Initiative als dreizehn Handlungsziele von oben nach unten aufgelistet sind.

Der hier betrachtete Datensatz umfasst die Bewertung von 15 Personen. Da die Bewertungspunkte nicht abgezählt sind, kann jeder Teilnehmer mehrmals einen Punkt auf dasselbe Handlungsziel kleben, auch wenn dies nicht vorgesehen ist. Einen Eindruck über die Erfassung veranschaulicht das nachstehende Bild.

Abb. 19: Prozessevaluation, Seite 2, nach der ersten Bewertung



Die gelb umrandeten Klebepunkte heben die Bewertungen hervor, die in der Statistik als „Ausreißer“ bezeichnet werden. Auf diese wird in der Zusammenfassung eingegangen.

## Schritt 4: Interpretation

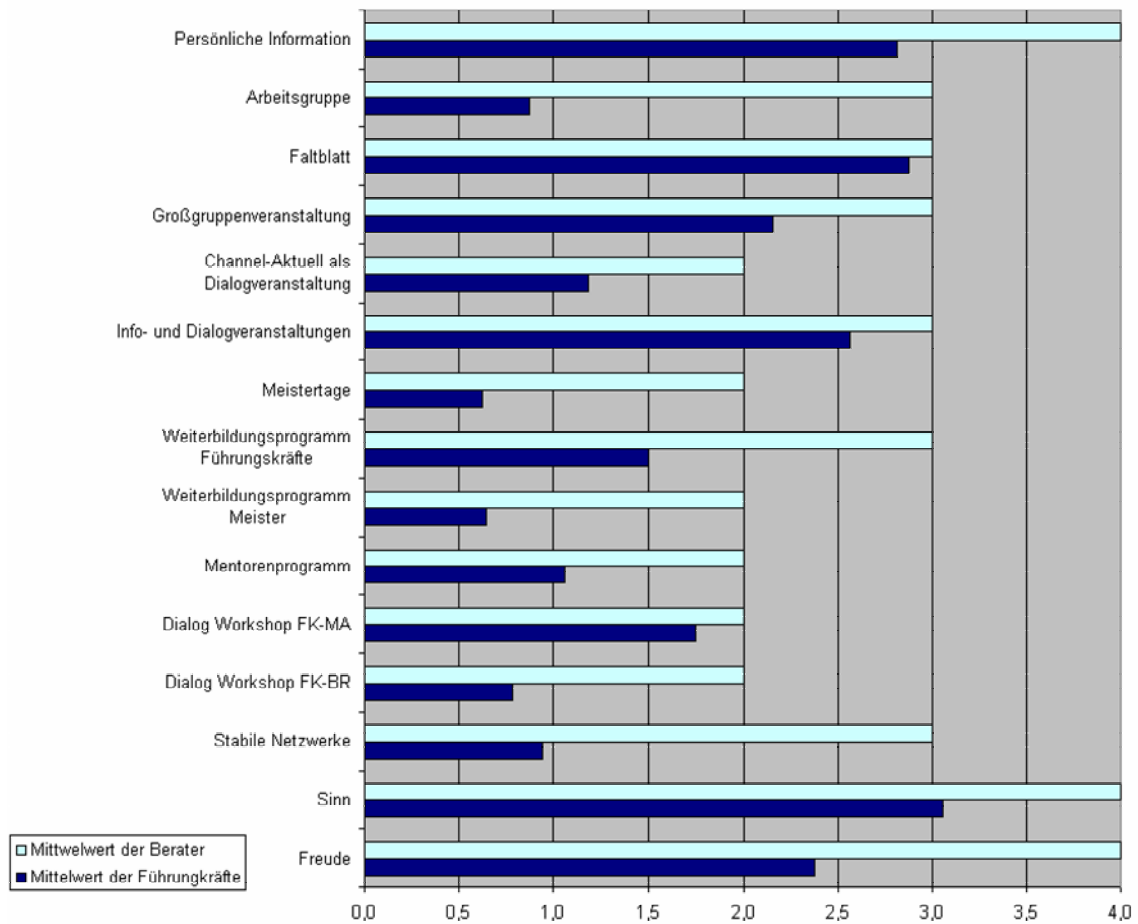
Tab. 33: Auswertung der Prozessevaluation

Klausurtagung 22.11.2007					
Ziele	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Persönliche Information	16	1	4	<b>2,8</b>	<b>0,7</b>
Arbeitsgruppen und Promotoren	16	0	1	0,9	0,3
Faltblattverteilung	16	1	3	2,9	0,5
Großgruppenveranstaltung	13	1	3	<b>2,2</b>	<b>0,9</b>
Channel-Aktuell als Dialogveranstaltung	16	0	4	<b>1,2</b>	<b>0,8</b>
Info- und Dialogveranstaltung	16	1	3	<b>2,6</b>	<b>0,7</b>
Meistertage	16	0	1	0,6	0,5
Weiterbildung für Führungskräfte	16	0	4	<b>1,5</b>	<b>1,2</b>
Weiterbildungsprogramm für Meister	14	0	3	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>
Mentorenprogramm	16	0	4	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>
Dialog-Workshop MA-FK	16	0	2	<b>1,8</b>	<b>0,6</b>
Dialog-Workshop FK-BR	14	0	2	<b>0,8</b>	<b>1,1</b>
Stabile Netzwerke	17	0	2	<b>0,9</b>	<b>0,7</b>
Gesamte Handlungsziele	20	20	4	<b>1,1</b>	<b>0,7</b>
Sinn	17	3	4	<b>3,1</b>	<b>0,2</b>
Freude	16	1	3	<b>2,4</b>	<b>0,7</b>
Gesamte Prozessevaluation	23	50	4	<b>1,7</b>	<b>0,1</b>

Die grau unterlegten Ziele heben die Erfolge und Misserfolge hervor, welche aus der Bewertung abgeleitet werden können. Als Erfolg zählt eine Bewertung mit einem hohen Mittelwert ( $>2,5$ ) bei gleichzeitig niedriger Standardabweichung ( $<0,5$ ). Als Misserfolg wird ein Handlungsziel bezeichnet mit einem niedrigen Mittelwert ( $<1,0$ ) bei gleichzeitig hoher Standardabweichung ( $>1,0$ ). Daneben werden die Handlungsziele, welche die höchsten Standardabweichungen ( $>1,0$ ) aufweisen, ebenfalls als Misserfolge bezeichnet. Auf diese wird in der Zusammenfassung eingegangen.

Zur weiteren Diskussion werden die vorgenannten Bewertungen mit denen der Berater verglichen.

Abb. 20: Vergleich der Mittelwerte der Führungskräfte mit denen des Beraterteams



12 von 16 Bewertungen der oberen Führungskräfte betrachten die „Persönliche Information der Mitarbeiter“ als durchgeführt. Die hohe Bewertung bei gleichzeitig geringer Standardabweichung zeigt, dass dieses Handlungsziel den Bewertenden einheitlich bekannt ist. Bezogen auf die gesamte Organisation kann dieses Ergebnis bedeuten, dass nahezu alle Führungskräfte dieses Ziel kennen und umsetzen. Somit müssten die meisten Mitarbeiter durch ein persönliches Gespräch über die Organisationsentwicklung informiert sein. Da das Beraterteam dieses Handlungsziel als selbstlaufend bewertet, zeigt der Vergleich der Mittelwerte eine deutliche Abweichung. Ursache ist, dass das Beraterteam über das erstmalige Informieren der Mitarbeiter ein kontinuierliches Informieren seitens der Führungskräfte über die Neuigkeiten der Organisationsentwicklung erwartet. Die Differenz macht darauf aufmerksam, dass diese Gespräche weiterhin angeregt werden sollten. Beispielsweise können den Führungskräften spezielle Fragen und Antworten zur Initiative an die Hand gegeben werden, einschließlich einer Präsentation für ihre Mitarbeiter-Informationsveranstaltungen.

14 obere Führungskräfte geben an, das „Implementieren von Arbeitsgruppen und Promotoren“ zu kennen. 2 Befragten ist dies unbekannt. Die niedrige Bewertung bei geringer Standardabweichung zeigt, dass dieses Handlungsziel nicht umgesetzt wird, obwohl das Implementieren von Arbeitsgruppen dem gesamten Bewertungskreis einheitlich bekannt sein muss. Gründe dafür könnten darin liegen, dass kein offizieller Gründer und Organisator der Arbeitsgruppen benannt ist, dass es keine oder nur wenige Arbeitsgruppen gibt bzw. die vorhandenen Arbeitsgruppen nicht im Gespräch sind und daraus ihr Mehrwert nicht bekannt ist. Diese Folgerungen gelten analog für den Einsatz von Promotoren. Der Bewertungsvergleich der oberen Führungskräfte und des Beraterteams zeigt die größte Abweichung. Anknüpfend an die zuvor genannten Gründe scheint es Hindernisse zu geben, die das Implementieren weiterer Arbeitsgruppen erschweren. Der Blick auf den aktuellen Stand zur Zeit der Bewertung belegt, dass es drei Arbeitsgruppen gibt. Gegenstand der ersten Arbeitsgruppe ist die kontinuierliche Pflege des Intranettagebuchs sowie das Versenden der aktuellen Aushänge. Diese Arbeit läuft reibungslos. Gegenstand der zweiten Arbeitsgruppe ist die Organisation von Großgruppenveranstaltungen. Nach der Durchführung der Pilotveranstaltung hat diese Arbeitsgruppe weitere Veranstaltungen vorbereitet. Gegenstand der dritten Arbeitsgruppe ist die Organisation der Dialog-Workshops, in denen Führungskräfte und Mitarbeiter gemeinsam an der Führungs- und Kommunikationskultur innerhalb der Abteilung arbeiten sollen. Zur Zeit der Prozessevaluation sind die Vorarbeiten für diese Arbeitsgruppe geleistet, aber die Durchführung ist seitens des Projektteams eingestellt. Wann weitere Arbeitsgruppen implementiert werden, ist dem Projektteam unklar, da es das Vorantreiben der Handlungsziele selbst erledigt und keine weiteren Arbeitsaufträge formuliert hat. Die Bewertung sowie die geschilderten Ereignisse zeigen, dass die Organisation mit der vorgesehenen Projektstruktur von Arbeitsgruppen nicht vertraut ist.

15 von 16 der oberen Führungskräfte betrachten das „Verteilen des Faltblatts“ als durchgeführt. Beim Blick auf die Umsetzung der Organisationsentwicklung belegt diese höchste Bewertung mit gleichzeitig niedriger Standardabweichung die erfolgreiche Realisierung dieser ersten Aufgabe des Projektteams. Die Verteilung eines Faltblatts hat tatsächlich vor sieben Monaten stattgefunden. Somit erklärt sich auch die geringste Abweichung zwischen den oberen Führungskräften und dem Beraterteam.

Das „Durchführen von Großgruppenveranstaltungen“ weist mit 13 Bewertungen die schwächste Bewertungsrate auf. Die niedrige Bewertung bei gleichzeitig geringer Standardabweichung könnte auf ein Ereignis hinweisen, das für Verdruss bei den

meisten Beteiligten gesorgt hat. Der Blick auf die Umsetzung der Organisationsentwicklung zeigt, dass mehrere Veranstaltungen geplant worden sind, aber nur eine Pilotveranstaltung stattgefunden hat. Nach der Pilotveranstaltung haben innerhalb des Projektteams unterschiedliche Meinungen bezüglich der Durchführung weiterer Veranstaltungen bestanden. Da keine Einigung erzielt werden konnte, ist die Durchführung weiterer Veranstaltungen auf der Betriebsversammlung untersagt worden. Dass allerdings trotzdem weitere Veranstaltungen vorbereitet sind, zeigt die hohe Bewertung des Beraterteams.

Von den Befragten geben 10 obere Führungskräfte an, die Abhaltung von „Channel-Aktuell -Veranstaltungen als Dialogveranstaltungen“ zu kennen. Aus den Bewertungen lässt sich schließen, dass dieses Thema eine hohe Präsenz hat, aber noch nicht aktiv umgesetzt wird. Diese Vermutung wird durch die geringe Abweichung gegenüber der Bewertung des Beraterteams gestützt. Der Blick in das Unternehmen zeigt, dass diese Veranstaltungen an sich bekannt sind, in Qualität und Quantität der Durchführung jedoch sehr unterschiedlich gehandhabt werden. Die Umgestaltung vorhandener Veranstaltungen in Dialogveranstaltungen ist für die Organisation neu und bisher ohne Umsetzungs-ideen.

11 von 16 Bewertungen melden „Info- und Dialogveranstaltungen“ als durchgeführt. Der Mittelwert von 2,6 zählt zu den höchsten Bewertungen. Dass diese Veranstaltungen stattfinden, bestätigt die geringe Abweichung gegenüber der Bewertung des Beraterteams. Der Blick in das Unternehmen zeigt, dass es neben der monatlichen Informationsveranstaltung und sporadischen Informationsständen in den Kantinen, die das Beraterteam organisiert, keine weiteren Veranstaltungen gibt, die sich explizit der Kommunikation über die Ziele und Inhalte der Initiative widmen.

Die Wiederbelebung der „Meistertage“ ist 10 oberen Führungskräften bekannt und 6 oberen Führungskräften unbekannt. Das Weiterbildungsprogramm für Meister weist eine noch niedrigere Bewertung auf, was auf die Unkenntnis über dieses Ziel hinweist. Da beide Ziele von dem Beraterteam als vorbereitet bewertet werden, zeigt sich eine große Differenz der Bewertungen. Aus der einheitlich niedrigen Bewertung der oberen Führungskräfte und der höheren Bewertung des Beraterteams lässt sich ableiten, dass das Beraterteam über dieses Handlungsziel nicht ausreichend informiert hat. Doch kann das Informationsungleichgewicht auch dadurch entstehen, dass die oberen Führungskräfte nicht die Zielgruppe der Meistertage und des Weiterbildungsprogramms



darstellen. Daher fühlen sich die oberen Führungskräfte nicht von diesen Zielen angesprochen. Darüber hinaus lässt diese Bewertung den Schluss zu, dass lediglich das Beraterteam schon in Vorbereitungen involviert ist.

Die höchste Standardabweichung und somit Uneinigkeit zeigt die Bewertung des „Weiterbildungsprogramms für Führungskräfte“. Die Bewertungen reichen über das gesamte Bewertungsraster, von „Unbekannt“ bis „Selbstläufer“, was einen unterschiedlichen Stand an Informationen zeigt. Da der Ausbau des Weiterbildungsangebots eine Aufgabe des Beraterteams darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass man über den aktuellen Stand informiert ist. Der Vergleich mit den Bewertungen der oberen Führungskräfte zeigt eine hohe Abweichung. Die mangelhafte Information kann auf die Kommunikation zwischen Beraterteam und oberen Führungskräften zurückgeführt werden, aber auch auf die Art und Weise, wie das Seminarangebot in der Organisation publik gemacht wird. Der Blick in das Unternehmen zeigt, dass das Seminarangebot im Intranet für alle Mitarbeiter zugänglich ist, aber wenig angenommen wird.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Bewertungen des „Mentorenprogramms für Nachwuchsführungskräfte“. Die Mittelwerte der oberen Führungskräfte und des Beraterteams zeigen, dass der ersten Gruppe dieses Ziel bekannt ist, während die letzte Gruppe es als vorbereitet erachtet.

13 von 16 oberen Führungskräften erachten den „Dialog-Workshop mit Führungskräften und Mitarbeitern“ einheitlich als vorbereitet. Auch der Vergleich mit dem Mittelwert des Beraterteams weist eine geringe Abweichung auf. Ursache dieser Bewertung ist, dass alle Beteiligten ausreichend informiert sind, da sie ein persönliches Interesse an diesen Themen haben und/oder dass dieses Ziel öffentlich im Positiven sowie Negativen diskutiert wird. Der Rückblick auf die Entwicklung und Umsetzung dieses Handlungsziels zeigt, dass eine Arbeitsgruppe mehrere Workshops vorbereitet und die Organisation über ihre Vorhaben informiert hat. Die geplante Durchführung der Workshops fällt in den Zeitraum des Seminars der oberen Führungskräfte. Aufgrund der Uneinigkeit im Projektteam sind alle geplanten Workshops bis auf Weiteres abgesagt.

Ein kontroverses Bild zeigen die Bewertungen des „Dialog-Workshops mit Führungskräften und Betriebsräten“. Dieses Ziel ist den meisten oberen Führungskräften nicht bekannt, jedoch aus Sicht des Beraterteams vorbereitet. Der Blick in das Unternehmen zeigt, dass die Durchführung eines Workshops, an dem Führungskräfte und Betriebsräte teilnehmen, um an ihrer Führungs- und Kommunikationskultur zu arbeiten, für alle

Beteiligten und die gesamte Organisation eine völlig neue Situation ist. Obwohl dieser Workshop im Konzept der Initiative und in den öffentlichen Informationen enthalten ist, ist er den oberen Führungskräften nicht bekannt. Mit dem theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmen lassen sich diese Wahrnehmung und dieses Verhalten damit erklären, dass die Relevanzdetektoren diese Information noch nicht als neu, sinnvoll und viabel erachten, und sie somit nicht in das Bewusstsein vordringt.

Die höchste Beteiligungsrate weist das Handlungsziel „Aufbau stabiler Netzwerke und Informationskanäle“ auf. Die Mehrheit der oberen Führungskräfte hat dieses Ziel nur als bekannt bewertet. Ein Vergleich mit der Bewertung des Beraterteams zeigt die größte Abweichung. Diese Diskrepanz legt die Vermutung nahe, dass dieses Ziel, obwohl es im Faltblatt separat formuliert wird, bisher nicht als eigenes Ziel wahrgenommen worden ist. Um die Umsetzung zu steigern, bedarf dieses Handlungsziel einer gesonderten Information und Diskussion innerhalb der Organisation.

Die Bewertung von „Sinn“ und „Freude“ der Initiative fallen hoch aus. Die hohe Beteiligung und Bewertung sowie die geringe Standardabweichung bei „Freude“ lassen die Vermutung zu, dass die Initiative bei allen oberen Führungskräften als angenehm empfunden wird. Die insgesamt höchste Bewertung der Prozessevaluation erhält der „Sinn“ der Initiative, d.h., für alle oberen Führungskräfte ist die Organisationsentwicklung sinnvoll.

Mit Rekurs auf die im Theorieteil entwickelten Erfolgsfaktoren weisen positive Emotionen darauf hin, dass die oberen Führungskräfte mit der Organisationsentwicklung eine potenzialreiche Verbindung eingehen. Diese Verbindung ermöglicht eine Vertiefung und langfristige Bindung des Einzelnen in den Veränderungsprozess. Daraus folgen der steigende Einsatz für die Veränderung des Einzelnen sowie ein zügiges Vorschreiten des Prozesses in der gesamten Organisation. Bezogen auf das Erfolgskriterium der Viabilität bilden beide hohen Bewertungen eine ausgezeichnete Basis für den Veränderungsprozess. Gelernt wird, was viabel ist. Mit anderen Worten: Gelernt wird das, was als sinnvoll erscheint und an bereits Vorhandenes angeschlossen werden kann. Zusammengefasst ließe sich daraus eine erfolgreiche Veränderung erwarten.

Bei aller Homogenität der Bewertungen von „Freude“ ist ein „Ausreißer“ nach unten festzustellen. Dies verdeutlicht, dass sich ein Mitglied des Bewertungskreises nicht mit den Veränderungen, welche die Organisationsentwicklung hervorbringt, identifizieren kann. Auf die Organisation übertragen gibt es Führungskräfte, welche die Veränderung

nicht mit vollem Einsatz vorantreiben können. Dies zeigt, dass innere Hindernisse innerhalb des Kreises der Betroffenen existieren. Das Beraterteam wünscht sich die höchste Bewertung. So zeigt der Vergleich einen hohen Unterschied. Eine gleich hohe Begeisterung aller Beteiligten ist unrealistisch. Beteiligte, die skeptisch und ängstlich sind, sind bei jedem Veränderungsprozess zu erwarten. So wird es möglich, Emotionen und Hindernisse, die den Erfolg der Organisationsentwicklung beeinflussen, aufzuspüren. Auf lange Sicht muss jedoch das Ziel verfolgt werden, die Mitarbeiter, die eine tragende Position für den Veränderungsprozess einnehmen, als begeisterte Vertreter der Veränderung zu gewinnen.

Weitere „Ausreißer“ treten bei 12 von 15 Zielen auf. Diese sind auf dem Poster gelb umrandet. Sie zeigen, dass pro Handlungsziel drei obere Führungskräfte über einen anderen Wissensstand verfügen als die Mehrheit der Gruppe. Diese Fortsetzung der niedrigen Bewertungen über 12 Handlungsziele lässt die Schlussfolgerung zu, dass es sich bei diesen Ausreißern um dieselben Personen handelt. Folglich sind in dem Kreis der oberen Führungskräfte drei Personen mit der Initiative sowie ihren Handlungszielen wenig vertraut.

### **3.3.5 Umsetzungsphase**

#### **3.3.5.1 Intranettagebuch und Story-Telling**

##### Schritt 1: Situation

Die Organisationsentwicklung wird durch ein Kommunikationskonzept begleitet. Das Kernstück des Konzepts ist die persönliche Kommunikation, um die sich alle weiteren Methoden reihen: Intranettagebuch nebst Aushängen der Beiträge an Infotafeln, Tragen spezieller T-Shirts im Werk, Faltblatt, monatliche Informationsveranstaltungen für Führungskräfte und Betriebsräte, Channel Aktuell - dabei handelt es sich um regelmäßige abteilungsinterne Dialogveranstaltungen für Mitarbeiter, Mitarbeiterzeitschrift, Informationsstände in den Kantinen und sonstige Informationen.

Im Intranettagebuch kommen die Tagebuch-Methode und das Story-Telling zum Einsatz. Die Ergebnisse der Orientierungsphase zeigen, dass sich die Mitarbeiter mehr Informationen wünschen, die Bereitschaft sich zu beteiligen vom Informationsfluss abhängt und die Aushänge an der Infotafel den größten Bekanntheitsgrad aufweisen. Dies weist darauf hin, dass die Methode des Tagebuchs sowie des Story-Tellings eine große Bedeutung für den Erfolg der Organisationsentwicklung einnimmt.

## Schritt 2: Evaluation

Im ersten Schritt wird der Erfolg des Intranettagebuchs anhand der Ziele der Tagebuch-Methode sowie des Story-Tellings untersucht. Dazu wird zunächst die inhaltsanalytische Auswertung nach Mühlfeld herangezogen. Es zeigt sich, dass die einzelnen Beiträge aufgrund ihrer großen Unterschiede nur schwer zusammengefasst werden können und somit die Einzelfälle einer weiteren Betrachtung bedürfen. Daher werden in einem zweiten Schritt die Beiträge hinsichtlich ihrer enthaltenen Muster untersucht.

Die folgende Tabelle zeigt die Ziele des Tagebuchs und Kriterien, anhand derer die Zielerreichung identifiziert werden kann. Diese Kriterienliste enthält formale und inhaltliche Faktoren.

Tab. 34: Kriterien für die Analyse der Tagebucheinträge

Ziele	Kriterien der Analyse
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jedes Organisationsmitglied erreichen.</li> <li>- Den Veränderungsprozess dokumentieren, aufzeigen und transparent machen.</li> <li>- Implizites Wissen explizieren.</li> <li>- Lernprozesse und Selbstreflexion beim einzelnen Leser sowie der gesamten Organisation anregen. Dadurch Auf- und Ausbau der lernenden Organisation unterstützen.</li> <li>- Metalernen und Metakommunikation in Gang bringen und halten.</li> <li>- Implizite Erfahrungsgeschichten herausfiltern und festhalten.</li> <li>- Kognitiv sowie emotional geprägte Inhalte veranschaulichen.</li> </ul>	Formale Kriterien
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Form des Tagebuchs sowie der einzelnen Beiträge.</li> <li>- Häufigkeit der Beiträge nach Autoren.</li> <li>- Beiträge von Organisationsfremden und Internen.</li> <li>- Länge der Beiträge.</li> <li>- Sprache und Charakter der Beiträge (Aussagen, Fragen, Appell, usw.).</li> <li>- Reichweite.</li> </ul>
	Inhaltliche Kriterien
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nacherzählung von Erfahrungen und wichtigen Vorkommnissen.</li> <li>- Auseinandersetzung und Identifikation mit dem Prozess.</li> <li>- Kognitive und emotionale Inhalte.</li> <li>- Wortwahl, die Emotionen darstellt und weckt</li> <li>- Formulieren von implizitem Wissen.</li> </ul>
	Spezielle Fragen hinsichtlich der Methode des Tagebuchs und Story-Tellings
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Werden Lernprozesse und Selbstreflexion seitens des Lesers angeregt?</li> <li>- Finden Metalernen und Metakommunikation statt?</li> </ul>

Es werden Muster abgeleitet, die durch Explikation dem bisherigen Verlauf der Organisationsentwicklung gegenüber gestellt werden. Die hier erarbeiteten Muster werden in der Phase der Erfolgskontrolle aufgegriffen und diskutiert.

### Schritt 3: Hintergründe

Das Intranettagebuch ist aus der Idee der Prozessberater entstanden und ist seit April 2006 im Intranet präsent. Sobald ein neuer Beitrag verfasst wird, wird er für den Aushang aufbereitet und an alle Führungskräfte per E-Mail gesendet, die ihn ausdrucken und an den speziell dafür erstellten Infotafeln anbringen. Um die Kontinuität der Beiträge zu sichern, empfehlen die Prozessberater das Erstellen eines Redaktionsplans, was vorerst von den Projektteammitgliedern nicht angenommen wird. Nachdem nur wenige Beiträge erscheinen, entscheidet man sich nachträglich für die Einführung eines Redaktionsplans. Im Redaktionsplan wird festgelegt, wer wann welche Beiträge zu verfassen hat. Nachdem die Anzahl der Beiträge nicht steigt, werden weitere Maßnahmen vereinbart, wie das Erinnern von Autoren per E-Mail und Anruf, das Erstellen und Weiterentwickeln einer Liste mit Ideen zu möglichen Beiträgen, Anbieten des Vorformulierens von Beiträgen, welche die Autoren verändern können, das erneute versenden des Links zu dem Intranetportal an alle Lotus- Notes-Benutzer usw.

### Schritt 4: Interpretation

Alle Beiträge werden chronologisch nach ihrer Veröffentlichung durchgelesen. Die Beiträge, die von Organisationsmitgliedern verfasst worden sind, werden mit einem Post-It gekennzeichnet und die Textstellen nach den formulierten Kriterien farblich markiert. Die Beiträge der Organisationsmitglieder werden heraussortiert und genauer betrachtet. Die nachfolgende Tabelle zeigt das zusammengefasste Ergebnis dieser Analyse.

Tab. 35: Zusammenfassung der Eindrücke nach der ersten Durchsicht

	Stand Juli 2008	Fakten anhand der Kriterien	Beurteilung
1.	Formale Kriterien der Analyse		
	Die Form des Tagebuchs sowie der einzelnen Beiträge	<p>Der Link zum Intranettagebuch im Intranet ist kompliziert.</p> <p>Die Aufmachung ist farblich, wird von Bildern unterstützt und entspricht dem Corporate Design.</p> <p>Das Logo ist dreimal pro Seite für den Leser zu sehen.</p> <p>Die Aushänge enthalten ein Bild des Autors, sofern es vorliegt, sowie das Logo.</p>	<p>Die Beiträge sind nicht für jeden Mitarbeiter einfach zugänglich.</p> <p>Die Aufmachung entspricht dem Corporate Design.</p> <p>Farbige Gestaltung und Bilder unterstützen die Informationsübertragung.</p> <p>Auflagen und Corporate Design dominieren die Nutzerfreundlichkeit.</p>

	Häufigkeit der Beiträge nach Autoren	Der Redaktionsplan wird nicht eingehalten. Die Auswertung zeigt, dass von 70 vorgesehenen Beiträgen der Projektteammitglieder bzw. deren Vertreter nur 25 Beiträge erschienen sind.	Widerspruch zwischen Soll und Ist. Organisationsmitglieder wollen oder können keine Beiträge verfassen bzw. nehmen die Hilfe der Prozessberater nicht an.
	Beiträge von Prozessinternen und -Externen	Von 86 Beiträgen stammen 35 von Organisationsmitgliedern (26 Betroffene und 9 weitere Organisationsmitglieder), 51 Beiträge stammen von den Prozessberatern und der Doktorandin.	Die Beiträge werden überdurchschnittlich stark durch Externe vorangetrieben und laufen nicht selbständig.
	Länge der Beiträge	Die Länge der Beiträge umfasst eine Seite.	Die Länge der Beiträge ist leserfreundlich gestaltet.
	Sprache und Form der Beiträge der 35 Beiträge von Organisationsmitgliedern (Aussagen, Fragen, Appell, usw.)	Bei 5 Beiträgen steht die Information des Lesers im Vordergrund. 11 Beiträge arbeiten mit Fragen. 6 Beiträge beinhalten einen Appell. 8 Beiträge verwenden Zitate. 5 Beiträge sind mit einem Bild versehen, das den Inhalt und die Botschaft ihres Beitrags unterstützen soll.	Das Intranettagebuch wird als Informationsmedium genutzt, doch steht das nicht rein im Vordergrund. Die Autoren bestärken Ihre Beiträge mit Fragen und Appellen. Wenige Autoren bauen wörtliche Zitate ein.
	Reichweite	Die Gespräche mit den Mitarbeitern (siehe Orientierungsphase) belegen, dass beinahe alle Mitarbeiter das Intranettagebuch/ die Aushänge kennen und lesen (42 von 68 Aussagen).	Fast jeder Mitarbeiter kennt und nützt die Methode, um sich zu informieren.
2.	Inhaltliche Kriterien der Analyse von 35 Beiträgen		
	Nacherzählung von Erfahrungen und wichtigen Vorkommnissen	16 Beiträge enthalten eine Nacherzählung der Erfahrungen mit der Initiative. Qualität der subjektiven Aspekte des Erlebens und Erzählens.	
	Auseinandersetzung und Identifikation mit dem Prozess	In 14 Beiträgen wird die Auseinandersetzung und Identifikation mit der Initiative festgestellt.	Beinahe die Hälfte der Beiträge zeigt die Auseinandersetzung und Identifikation mit der Organisationsentwicklung. Diese Auseinandersetzung schließt im Text meist an eine Erzählung an.
	Emotionale Inhalte und Metapher	In 15 Beiträgen lassen sich Emotionen und Metapher identifizieren. (Ausgewählte	Die Hälfte der Beiträge hat eine hohe Qualität.

		Beispiele sind anschließend aufgelistet)	
	Wortwahl, die Emotionen darstellt und beim Leser weckt	Die Worte und Adjektive, die Emotionen zum Ausdruck bringen und beim Leser wecken, treten in Zusammenhang mit den zuvor ausgewiesenen Textabschnitten auf. Dazu zählen folgende Satzbausteine: „Es freut mich sehr“, „freuen wir uns“, „waren wir nicht gleich euphorisch“, „auch nicht angenehmen“, „Spaß“, „viele gute Ansätze“, „positives Gefühl“, „Miteinander und das Gemeinsame im Mittelpunkt stehen“, „schade“, „sehr gut“, „gelungene Aktion“, „offen und konstruktiv“, „sehr positiv“, „skeptisch“, „froh sein“, usw.	Die Wortwahl und der Aussagecharakter der Beiträge unterscheiden sich zwischen den Autoren. Wie intensiv die Emotion des Autors und Wahrnehmung seitens des Lesers sind, hängt von der jeweiligen subjektiven Perspektive ab. Die Aussagen darüber müssen im Zusammenhang mit der Wahrnehmung des Analytikers betrachtet werden.
	Formulieren von implizitem Wissen	Aussagen, die Meinungen und Einstellungen über die Situation und Organisation enthalten, sind in 13 Beiträgen festzustellen.	Der aussenstehende Analyst kann nur das, was ihm auffällt, als implizites Wissen ausweisen. Es liegen Vermutungen nahe, dass die Beiträge wesentlich mehr implizites Wissen enthalten, als identifiziert werden kann.
3.	Spezielle Fragen hinsichtlich der Tagebuch-Methode sowie des Story-Tellings; Ergebnisse des emotionalen Lernens:		
	Werden Lernprozesse und Selbstreflexion seitens des Autors und/oder Lesers angeregt?	Um Textabschnitte zu identifizieren, die dies leisten, sind nähere Anhaltspunkte zu Beiträgen, die Selbstreflexion anregen, erforderlich. Aus den 14 Beiträgen, die eine Auseinandersetzung und Identifikation des Prozesses aufzeigen, kann geschlossen werden, dass hier Selbstreflexion seitens des Autors stattfindet. Die Kriterien Identifikation und Metapher treten in 10 von 14 bzw. 15 Beiträgen gemeinsam auf. Davon stammen 3 Beiträge von Organisationsmitgliedern, 2 Beiträge von dem Projektleiter, 4 Beiträge von 3 Projektteammitgliedern und 1 Beitrag von einem Vertreter.	Dieses Kriterium ist vom Reflexionsgrad der Person abhängig. Es liegt die Vermutung nahe, dass Identifikation und Emotionen miteinander verbunden sind, da hier der größte Zusammenhang auftritt.
	Findet Metakommunikation und Metakommunikation statt?	6 Textabschnitte beschreiben, wie die Information und Kommunikation über die Initiative geschieht (siehe nachfolgende Beispiele).	Hier findet Beobachtung zweiter Ordnung statt.

	Die „Verobjektivierung“ des Veränderungsprozesses lässt auf das Einnehmen der Metaperspektive des Autors schließen.	
--	---	--

Die inhaltlichen Kriterien werden analysiert, indem die betreffenden Textpassagen markiert und in einer Tabelle erfasst werden. So entsteht eine Tabelle zu Textstellen, die implizites Wissen offen legen, die Metapher und Emotionen enthalten sowie Metaphern und Metakommunikation formulieren. Aus Gründen der Interpretation wird jedes Zitat durch eine Hypothese ergänzt. Die nachfolgende Abbildung zeigt Ausschnitte der Tabellen, die im Anlagen- und Quellenordner einzusehen sind.

Tab. 36: Auszug aus den Zitaten und Hypothesen zum impliziten Wissen

Formulieren von implizitem Wissen	
Zitat, Autor, Datum	Hypothese
„Es ist schön zu sehen, wie das Interesse an der Teilnahme an den Projekttreffen zugenommen hat und weiter zunimmt. [...] Vielleicht kommen wir ja bald dahin, dass wir ein Amphitheater in Griechenland mieten müssen“ (Projektteammitglied, 05.06.2007)	Das Angebot sich zu beteiligen wird von den Mitarbeitern angenommen und in Zukunft noch mehr angenommen werden. Die Mitarbeiter interessieren sich und wollen sich einbringen.
„Ich habe mich vor ein paar Tagen mit einem Kollegen unterhalten [...] Die Bemerkung war sinngemäß: Ins Weblog (neuerdings auch Intranet-Tagebuch genannt) kommen nur positive Kommentare und Texte. Scheint ja so gut zu laufen bei der Initiative, dass man schon fast misstrauisch werden könnte“	Nur positive Sachverhalte und Entwicklungen werden innerhalb der Organisation veröffentlicht. Zu viel Positives macht die Organisationsmitglieder skeptisch.
„Zum Schluss waren wir uns einig. Lasst es uns versuchen, es ist es uns wert, in unser Miteinander zu investieren und nicht nur in Stückzahlen zu denken“ (Projektleiter, 16.07.2007)	Aktuelles Denken findet in Stückzahlen statt. Ein neues Denken, bei dem das Miteinander eine wichtige Rolle spielt, beginnt. In dieses neue Denken wird „investiert“. Die Wortwahl lässt darauf schließen, dass das Miteinander verobjektiviert wird.
„Und es ist auch nicht angenehm für den Gastgeber, wenn einzelne Personen irgendwie innerlich blockiert wirken“ (Mitarbeiter, 19.06.2008)	Manche Mitarbeiter sind innerlich blockiert gegenüber Neuem.
„Sie ist sprichwörtlich in aller Munde, wir reden durch und über sie, sie ist das Schmiermittel für ein erfolgreiches Unternehmen, ...“ „Grundvoraussetzung für den Erfolg ist, dass das, was erreicht werden soll und wie es erreicht werden soll, auch verstanden wird. [...] Wichtig ist dabei, dass Informationsaustausch nicht als eine einseitig gerichtete Angelegenheit verstanden wird. [...] Die Initiative >Gemeinsam in die Zukunft< möchte dazu beitragen, die Kommunikation weiter zu verbessern und das Miteinander zu stärken“ (Vertreter, 25.07.2007)	Kommunikation ist allgegenwärtig und ein wichtiges Thema für die Organisation. Kommunikation wird verobjektiviert. Gemeinsame Ziele und daraus folgende Handlungen müssen von allen verstanden werden. Kommunikation ist oft einseitig. Es weiß noch nicht jeder, worum es geht.



	„Nicht alles lief rund. [...] Viele von uns sind sehr angespannt und erholungsbedürftig“ (Projektleiter, 27.07.2008)	Etwas ist nicht gut gelaufen. Die Mitarbeiter und Organisation sind gestresst. Momentan herrscht eine angespannte Atmosphäre im Unternehmen.
	„Deshalb kann es passieren, dass man erst nach einiger Zeit an den Werkstoren dies durch Zufall mitbekommt“ (Mitarbeiter, 27.07.2008)	Die Mitarbeiter erhalten die Informationen oft verzögert.
	„>Schau'n mer mal<, >nicht nur reden, sondern handeln< Zwei Standardsätze. Äußerungen, die mir immer wieder begegnen wenn über die Initiative [...] diskutiert wird“ „Es liegt in unserer Hand, die Situation zu verändern“ (Projektteammitglied, 13.08.2007)	Die Mitarbeiter haben eine abwartende Haltung. Sie fordern mehr Aktion als Diskussion. Der Autor verdeutlicht und appelliert sich zu beteiligen. Der Aufruf erfolgt mit der Verwendung von „unserer Hand“.
	„Ist dies wirklich ernst gemeint? In guten Zeiten ist das alles kein Problem, aber wie verhalten wir uns im Konjunkturabschwung? Was passiert mit der Initiative, wenn das Management wechselt?, Ich gehe davon aus, dass fast jeder, der im Berufsleben steht, [...] sich ein Betriebsklima wünscht, welches von Offenheit, Ehrlichkeit und Vertrauen geprägt ist“ (Projektteammitglied, 23.08.2007)	Die Mitarbeiter sind skeptisch. Es gibt Ängste bezüglich eines Konjunkturabschwungs. Die Veränderungen werden auf Personen bezogen. Es gibt Ängste, wie es weiter geht, wenn diese Personen wechseln. Somit richtet sich die Skepsis auf die Führungskräfte. Der Autor geht davon aus, dass sich jeder Mitarbeiter eine gute Arbeitsatmosphäre wünscht.

Tab. 37: Auszug aus den Zitaten und Hypothesen zu Metaphern und Emotionen

Metapher und Emotionale Inhalte	
Zitat, Autor, Datum	Hypothese
„Vielleicht kommen wir ja bald dahin, dass wir ein Amphitheater in Griechenland mieten müssen“ (Projektteammitglied, 05.06.2007)	Umschreibung des großen Interesses seitens der Mitarbeiter.
„um Veränderungen zu bewirken müssen wir ausgetretene Pfade verlassen“ (Projektleiter, 16.07.2008)	Alle Mitarbeiter müssen Neues ausprobieren.
„Aus Sicht eines Kaffeehausbetreibers ist es kein gutes Gefühl, wenn das Lokal leer bleibt und du nach möglichen Gästen Ausschau halten musst. [...] Dagegen macht es Spaß, wenn das Lokal voll ist, wenn die Leute rege diskutieren“ (Mitarbeiter 23.07.2007)	Alle Mitarbeiter sollen sich beteiligen.

Tab. 38: Auszug aus den Zitaten und Hypothesen zu Metakommunikation und Metakommunikation

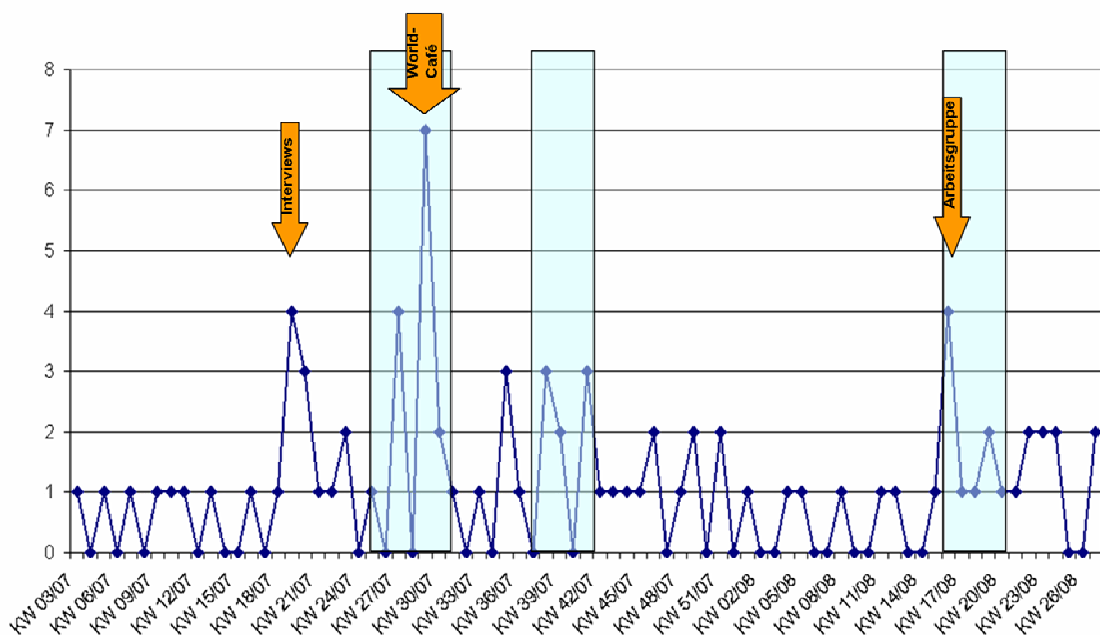
Findet Metakommunikation statt?	
Zitat, Autor, Datum	Hypothese
„Soviel mir bekannt ist, sind bisher keine kritischen, ablehnenden oder negativen Rückmeldungen, Kommentare oder Artikel reingekommen. Es gibt keine inhaltliche Zensur, wenn das die Vermutung sein sollte. Ich fände es	Es kann und soll über Positives und Negatives berichtet werden. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten zu kommunizieren und zu berichten.

<p>gut, wenn möglichst viele Meinungen und Ansichten zum Ausdruck kommen. Es gibt viele Arten. Bescheid sagen: Anrufen, Brief schreiben, Email schreiben, im Intranet Kommentar schreiben. Frau / Mann muss es aber tun. [...] Ist das jetzt wieder nur ein weiterer Friede-Freude-Eierkuchen-Beitrag ...? mmmh?“ (Projektteammitglied, 20.06.2007)</p>	<p>Es muss jedoch einen Sender geben. Der Autor stellt seinen Beitrag selbst in Frage.</p>
<p>„... , dass die Auswertung der Interviews mit Mitarbeitern und Führungskräften abgeschlossen ist und an dieser Stelle eine Zusammenfassung veröffentlicht wurde. Die Ergebnisse werden in die Initiative &gt;Gemeinsam in die Zukunft&lt; einfließen“ „... ab Mitte Juni bei IDS unterwegs sein und persönlich über die Veranstaltung informieren“ „Nähere Infos über den Ablauf des World-Cafés werden demnächst hier erscheinen“ (Projektleiter, 4.07.2007)</p>	<p>Beschreibung, in welcher Form die Ergebnisse des Interviews veröffentlicht werden und welche Rolle sie im Rahmen der Initiative einnehmen. Es findet eine persönliche Information der Mitarbeiter statt. Die Information über die geplanten Aktionen findet über das Intranettagebuch und die Aushänge statt.</p>

Diese Tabellen zeigen, dass jeder Beitrag einzigartig ist und sich kaum Hypothesen wiederholen. Diese Situation macht ein weiteres Zusammenfassen, wenn das Abstraktionsniveau nicht massiv ansteigen soll, unmöglich.

Um Form, Inhalte bzw. Qualität und Quantität der Beiträge mit dem Verlauf der Organisationsentwicklung überein zu bringen, wird ein Schaubild entwickelt, das die Anzahl der Beiträge nach Kalenderwoche zeigt.

Abb. 21: Intranettagebuch Qualität und Quantität der Beiträge sowie der Verlauf der Organisationsentwicklung



Die „Punkte“ zeigen die Anzahl der Beiträge, die „Pfeile“ in Orange weisen auf die Aktionen der gesamten Organisationsentwicklung hin und die „Balken“ in Hellblau heben den Zeitraum hervor, in dem die Beiträge der Organisationsmitglieder eine hohe Qualität haben. Das Bild zeigt, dass das Intranettagebuch genutzt wird und somit die Funktion als Informationsmedium erfüllt. Der Form nach sind die Beiträge, neben dem Logo der Initiative, überwiegend mit einem Passbild versehen und einige wenige mit einem weiteren Bild, das den Inhalt unterstreichen soll. Die Satzzeichen zeigen, dass die Beiträge häufig einen fragenden und appellierenden Stil wählen. Die Anzahl der Beiträge im Ablauf von 18 Monaten weist darauf hin, dass die Projektteammitglieder und deren Vertreter das Medium nicht regelmäßig nutzen. Das könnte daran liegen, dass dieses Medium und diese Methode für die Organisation neu sind und gute Ratschläge und Vereinbarungen allein nicht ausreichen. Erfahrungen aus anderen Unternehmen zeigen, dass man spezielle Kurse anbietet, um diese Methoden anwenden zu können (vgl. Reinmann 2000). Dies ist im vorliegenden Praxisfall nicht erfolgt. Jedoch bieten die Prozessberater und die Doktorandin redaktionelle Unterstützung an. Dieses Angebot wird von den Organisationsmitgliedern nicht angenommen.

Inhaltlich weisen die Beiträge kaum Gemeinsamkeiten auf. Die genauere Betrachtung der Beiträge zeigt, dass die Hälfte der Beiträge Nacherzählungen enthält, sich der Autor mit dem Prozess auseinandersetzt und identifiziert sowie Emotionen anspricht. Ein auffälliger Zusammenhang tritt bei 10 von 35 Beiträgen auf. Bei ihnen treten die Kriterien Auseinandersetzung und Identifikation gemeinsam mit Emotionen und Metaphern auf. Diese Beiträge stammen von 7 Autoren, davon gehören 4 dem Projektteam an und 3 haben als Gastgeber an der Großgruppenveranstaltung World-Café teilgenommen. Im Folgenden werden die Beiträge, die keine oder wenig Identifikation und Emotion beinhalten, als qualitativ niedrig bezeichnet. Hingegen werden solche Beiträge, die Emotionen wecken, als qualitativ hoch bezeichnet. Wird diese Art der Beiträge in dem Gesamtzusammenhang des Tages sowie der Organisationsentwicklung betrachtet, lässt sich feststellen, dass qualitativ hochwertige Beiträge insbesondere im Juli/August und Oktober 2007 sowie im Mai 2008 auftreten. Wird von den Beiträgen im Dezember und Januar abgesehen, die sich inhaltlich auf den Jahresrückblick und -ausblick beziehen, ist im Besonderen von Dezember 2007 bis Mai 2008 der Stil nur informativ und daher qualitativ niedrig. Vergleicht man den Verlauf der Organisationsentwicklung mit den oben identifizierten Phasen, entspricht die aktive Tagebuchzeit im Sommer 2007 der Phase, in der die Organisationsentwicklung voranschreitet und ihr

Konzept in Teilen umgesetzt wird. Nachdem Ende Juli weitere Großgruppenveranstaltungen abgesagt worden sind und ab September keine Aktionen mehr stattgefunden haben, überrascht in dieser Zeit die niedrige Aktivität im Tagebuch aus qualitativer und quantitativer Hinsicht der Beiträge nicht. Im Oktober 2007 informiert die zweite Arbeitsgruppe, welche die Dialog-Workshops vorbereitet, die Führungskräfte über die weitere Entwicklung des Konzepts. Gemessen an der Anzahl der Beiträge führt das zu einer „Belebung“. Nach Absage der Workshops im November stagniert das Intranet-tagebuch bis April 2008. Dies belegen die wenigen und zum Teil rein informativen Beiträge. Die Vermutung liegt nahe, dass sich nicht nur die Mitarbeiter, sondern auch die Initiatoren und Führungskräfte in Krisenzeiten zurückziehen. Hier zeigt sich das Muster, das in Aussage 2 enthalten ist. Demnach wird nur über Positives und nicht über die Probleme im Tagebuch berichtet. Auf der Seite der Mitarbeiter führt das zu Unsicherheit, was aus den Aussagen 7 und 9 hervorgeht. Des Weiteren handeln die meisten Beiträge über Kommunikation. In Anlehnung an Aussage 5 wird Kommunikation sogar als das Wichtigste angesehen.

Positiv ist zu werten, dass in 6 Beiträgen Metakommunikation zu konstatieren ist. In der Mehrperspektivität und somit Intensität der Reflexion eigener Kommunikation gilt Aussage 21 als herausragendes Beispiel einer Beobachtung zweiter Ordnung. In Summe stellt die Metakommunikation jedoch in 6 von 35 Beiträgen einen geringen Einfluss auf die Veränderung der Kommunikation dar.

### **3.3.5.2 Großgruppenveranstaltung World-Café**

#### Schritt 1: Situation

Das Konzept der Organisationsentwicklung sieht Großgruppenveranstaltungen nach der Methode des World-Cafés vor. Die erste Veranstaltung wird als Pilotprojekt im Juni 2007 durchgeführt.

#### Schritt 2: Evaluation

Die Evaluation des World-Cafés soll anhand von drei Perspektiven erfolgen:

1. Eignung der Methode World-Café, gemessen an den theoretischen Zielen.
2. Sicht der Teilnehmer auf der Basis ihrer dokumentierten Diskussionsinhalte.
3. Feedback seitens der Gastgeber und weiterer Organisationsmitglieder.

Zu 1.: Die Ziele werden zusammengetragen und angelehnt an die BUVEP-Studie von Yvonne Kejcz wird die positive und negative Bestimmung der Kriterien vorgenommen. Anhand dieser Bestimmung soll der Erfolg der Veranstaltung beschrieben werden.

Zu 2.: Die von den Gastgebern dokumentierten Diskussionen der Mitarbeiter an den einzelnen Tischen werden inhaltlich durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und der Hypothesenmatrix ausgewertet.

Zu 3.: Mündliches und schriftliches Feedback von den Organisationsmitgliedern wird eingeholt, welche an der Veranstaltung die Rolle des Gastgebers inne gehabt haben. Die Gastgeber sind nicht in dem Unternehmensbereich IDS tätig. Um das Feedback einzuholen, findet ein Nachtreffen statt.

Die Ergebnisse der Evaluation werden zusammengefasst und in der Projektteamsitzung präsentiert. Sie stellt eine Grundlage für die weitere Arbeit dar.

### Schritt 3: Hintergründe

Großgruppenveranstaltungen verfolgen mehrere Ziele: Sie holen die Organisation in einen Raum, erzeugen eine Resonanz der Organisation, schaffen ein Gemeinschaftsgefühl und setzen Energie für die weitere Entwicklung des Prozesses frei. Sie steigern den Bekanntheitsgrad der Inhalte der Veränderung, fördern die gemeinsame Bewusstseinsbildung, erzeugen Multiplikatoreffekte und leisten einen nachweisbaren Beitrag zur Veränderung der Unternehmenskultur. Die Mitarbeiter bekommen die Möglichkeit, sich als Teil der Organisation sowie deren Veränderung wahrzunehmen. Bei der Veranstaltung bringen die Beteiligten implizites Wissen zum Ausdruck und generieren gemeinsam mit anderen neues Wissen. Bezogen auf die Inhalte der Initiative eröffnen sie neue Möglichkeiten des Dialogs und damit verbunden neue Informations- und Kommunikationsmuster.

Ursprünglich sind mehrere Veranstaltungen mit jeweils ca. 15% der Belegschaft nach der Methode des World-Cafés geplant. Eine Veranstaltung soll ca. drei Stunden dauern. Inhaltlich sollen die Mitarbeiter vier Fragen in wechselnden Gruppen diskutieren. Die Fragen werden von der externen Prozessberaterin formuliert, die den gesamten Ablauf der Veranstaltung zunächst dem Projektteam vorstellt. Das Projektteam einigt sich auf die nachfolgenden vier Fragen.

Tab. 39: Fragen des World-Cafés

Fragen	
Frage 1	Was hat sich in der Zusammenarbeit der IDS in den letzten 5 Jahren verbessert?
Frage 2	Wenn Sie die Möglichkeit hätten, alles zu tun, welche drei Dinge würden Sie ganz konkret in der IDS verändern?
Frage 3	Gute Zusammenarbeit braucht den Einsatz von allen. Was können Sie ganz konkret tun, um die Zusammenarbeit weiter zu verbessern?
Frage 4	Vertrauen und sich aufeinander verlassen können ist wichtig für eine gute Zusammenarbeit und die Freude an der Arbeit. Erzählen Sie eine Geschichte aus jüngster Vergangenheit, in der Sie dies erlebt haben.

Da in der Breite der Organisation keinerlei Erfahrungen mit dieser Methode vorliegen, soll die erste Veranstaltung als eine Pilotveranstaltung mit ca. 300 Betriebsangehörigen durchgeführt werden. Es handelt sich um 230 Mitarbeiter, 51 Interviewteilnehmer, 23 Betriebsratsmitglieder, die Projektteammitglieder und oberen Führungskräfte. Tatsächlich haben ca. 130 Mitarbeiter teilgenommen und an 32 Stehtischen in wechselnden Gruppen diskutiert. An jedem Stehtisch leitet und dokumentiert ein Gastgeber die Diskussion. Die Dokumentation erfolgt auf Flipcharts, die nach der Veranstaltung in den Kantinen in Form einer Vernissage 14 Tage lang ausgestellt werden. Anfang und Ende der Veranstaltung sind von Kabarettisten gestaltet worden. Nach der Pilotveranstaltung wird mit der Organisation der Folgeveranstaltung begonnen, die erst verschoben und dann, wie auch alle weiteren Veranstaltungen, abgesagt wird.

#### Schritt 4: Interpretation

Zu 1.: Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ziele des World-Cafés als Kriterien. Deutlicher werden die Ziele durch die jeweils positive und negative Bestimmung.

Tab. 40: Kriterien und deren positive und negative Bestimmung

Kriterien	Positive Bestimmung	Negative Bestimmung
Erkennen von blinden Flecken	Die Mitarbeiter tauschen ihre unterschiedlichen Sichtweisen aus. Es wird über unterschiedliche Meinungen, und Erlebnisse diskutiert.	Die Mitarbeiter tauschen sich nicht über ihre Sichtweisen aus. Alle Mitarbeiter sind einer Meinung
Ausweitung eigener Handlungsalternativen	Die Mitarbeiter diskutieren unterschiedliche Verhaltensweisen zu einer Situation.	Die Mitarbeiter schildern keine persönlichen Verhaltensweisen und sind an denen von anderen nicht interessiert.
Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, Mitverantwortung und Mitgestaltung	Die Mitarbeiter realisieren, dass sie ein Teil der Organisation sind und sich ihre Veränderungen auf die Organisation auswirken. Eine Veränderung der Organisation beginnt auch bei ihnen.	Die Mitarbeiter fühlen sich gegenüber der Organisation machtlos. Sie sind der Annahme, dass die Organisation sie steuert, der Einzelne unwichtig ist und sie nichts verändern können. Sie

		fühlen sich nicht gehört, respektiert und ernst genommen.
Gemeinschaftsgefühl, Vernetztheit der Organisation	Bewusstsein und Vorstellung für die Organisationseinheit IDS. Wille zum Aufbau eines Kommunikationsnetzes setzt ein.	Die Mitarbeiter sind Einzelkämpfer, kennen weder ihre Abteilung noch arbeiten sie mit anderen Abteilungen und Bereichen zusammen. Sie tauschen kein Wissen mit anderen aus und beziehen keine Informationen von der Organisation und anderen Bereichen.

Das Transkript wird durchgelesen und die Aussagen, die auf die positive und negative Bestimmung der Kriterien hinweisen, werden farblich markiert. Die folgende Tabelle zeigt die Zusammenfassung:

Tab. 41: Beurteilung der Zielerfüllung der Methode

	Kriterium	Transkript
	Erkennen von blinden Flecken	Die Dokumentation zeigt bei Frage 1 das Erkennen und Beseitigen von blinden Flecken. Zum einen hat jede Gruppe einige positive Veränderungen geschildert und zum anderen sind die genannten Beispiele sehr unterschiedlich. Ein Beispiel für die Vielfalt innerhalb der Gruppen zeigt Flipchart 13: Mehr Investitionen, Information und offene Ohren. Die Breite der Themen zeigt sich daran, dass bei den Fragen insgesamt 43 Faktoren gebildet werden müssen (Frage 1: 10 Faktoren, Frage 2: 14 Faktoren und bei Frage 3: 19 Faktoren). Aus diesen Gründen kann davon ausgegangen werden, dass jeder Mitarbeiter etwas einbringt, was den anderen Mitarbeitern neu ist. Die Umstände, dass die Organisationsmitglieder aus unterschiedlichen Abteilungen kommen und die Gruppen sich für jede Frage neu zusammenfinden, fördert das Erkennen eigener blinder Flecken.
	Ausweitung eigener Handlungsalternativen	Die Dokumentation zeigt bei Frage 3 eine Ausweitung eigener Handlungsalternativen. Zum einen verlangt diese Frage den Selbstbezug sowie Reflexion des Verhaltens und zum anderen zeigt die Dokumentation, dass die Gruppen 4 und mehr Handlungsalternativen formuliert haben, z.B. Flipchart 18: Eigenverantwortung, Zusammenarbeit, Informationsfluss, direkte Kontakte und freundliches Wesen.
	Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, Mitverantwortung und Mitgestaltung	Die Dokumentation zeigt bei Frage 3 und 4 einen Selbstbezug, in dem sich die Fragen an jeden einzelnen Teilnehmer richten und zu dem Erinnern und Erzählen eines persönlichen positiven Erlebnisses auffordern. Folgende Sätze aus der Dokumentation der Frage 3 belegen dies: „seine Arbeit ernst nehmen“, „aufeinander zugehen“, „Wissen einbringen [...] sich gegenseitig unterstützen“, „besser zuhören, was mein Kollege sagt“, „persönliche Kontakte suchen“, „Ehrlichkeit und Offenheit vom Mitarbeiter und der Führungskraft“. Die Dokumentation zeigt, dass die positiven Erlebnisse der Mitarbeiter Situationen beschreiben, in denen sie gegenseitiges Vertrauen, Zusammenhalt und Unterstützung erlebt haben.

Die Auswertung zeigt, dass die Ziele der Methode World-Café erreicht worden sind und die Veranstaltung als erfolgreich betrachtet werden kann.

Zu 2.: Die Betrachtung der Themen und Inhalte, welche die Gruppen diskutiert haben, werden in der nachfolgenden Tabelle entsprechend der jeweiligen Frage aufgezeigt.

Auf Frage 1 haben 32 Gruppen 103 Aussagen getätigt. Aussagen einer Gruppe, die zu einem Kriterium gezählt werden können, werden zusammengefasst und nur einmal pro Gruppe ausgewertet. Jedes Kriterium kann somit pro Frage maximal 32-mal gezählt werden.

Tab. 42: Ergebnisse der Fragen 1 bis 4

Was hat sich in der Zusammenarbeit der IDS in den letzten 5 Jahren verbessert?	
32 Gruppen haben 121 Aussagen getätigt. Alle Gruppen berichten mindestens von einer positiven Veränderung. 11 Gruppen berichten in 18 Aussagen über negative Veränderungen.	
Antwort	Anzahl der Nennungen / in Prozent von 32
Information: Allgemein IDS	16 / 50%
Führungsstil	15 / 47 %
Kommunikation: Horizontal (Mitarbeiter derselben oder anderer Abteilungen)	15 / 47%
Zusammenarbeit	15 / 47%
Mitarbeiterintegration: Interesse, Einbezug	12 / 38%
Prozesse, Arbeitsplatz, Arbeitsumfeld	9 / 28%
Information: Channel-Aktuell	6 / 19%
Mitarbeiterintegration: WCA	6 / 19%
Kommunikation: Vertikal (über die Hierarchie hinweg)	5 / 16%
Investitionen	4 / 13%
Negative Veränderungen	18 / 56%
Wenn Sie die Möglichkeit hätten, alles zu tun. Welche drei Dinge würden Sie ganz konkret in der IDS verändern?	
32 Gruppen haben 145 Aussagen getätigt.	
Hypothese	Anzahl der Nennungen / in Prozent von 32
Mitarbeiterorientierung	23 / 72%
Arbeitsbedingungen	17 / 53%
Kommunikation	17 / 53%
Information	14 / 44%
Mitarbeiterintegration	14 / 44%
Zusammenarbeit	12 / 38%
Mitarbeiterförderung	8 / 25%



Transparenz	8 / 25%
Werteorientierung	6 / 19%
Aktivitäten	4 / 13%
Freizeitangebote	4 / 13%
Selbstbestimmung und Eigeninitiative	4 / 13%
Veränderungsbereitschaft	2 / 6%
Vorbilder	2 / 6%
Sonstiges:	
Nachhaltigkeit von Projekten	5 / 16%
Gehalt	2 / 6%
Investition	1 / 3%
Personaldatenbank	1 / 3%
Weniger Bürokratie	1 / 3%
Referenzebene (ohne Sonstiges)	Anzahl der Nennungen / in Prozent
Referenzebene 1: Person (4 Faktoren)	14 / 11%
Referenzebene 2: Gruppe (7 Faktoren)	82 / 37%
Referenzebene 3: Organisation (3 Faktoren)	39 / 41%
Gute Zusammenarbeit braucht den Einsatz von allen. Was können Sie ganz konkret tun, um die Zusammenarbeit weiter zu verbessern?	
32 Gruppen haben 129 Aussagen getätigt.	
Hypothese	Anzahl der Nennungen / in Prozent von 32
Kommunikation	27 / 84%
Werteorientierter Umgang	27 / 84%
Zusammenarbeit	14 / 44%
Information	9 / 28%
Selbstbewusstsein, Eigeninitiative, Distanz zu sich, Selbstkritik, Selbstreflexion	8 / 25%
Direkte Kontakte	7 / 22%
Mitarbeiterintegration	7 / 22%
Aktivitäten	6 / 19%
Mehr Zeit von Führungskraft	5 / 16%
Fehler eingestehen	4 / 13%
Zeit nehmen für andere	4 / 13%
Zuhören	4 / 13%
Konfliktmanagement	5 / 16%
Arbeitsplatz	2 / 6%

Vertrauen und sich aufeinander verlassen können ist wichtig für eine gute Zusammenarbeit und die Freude an der Arbeit. Erzählen Sie eine Geschichte aus jüngster Vergangenheit, in der Sie dieses erlebt haben.	
29 Gruppen haben 96 Geschichten erzählt. Im Folgenden sollen die Inhalte dieser Geschichten analysiert werden.	
Hypothese	Anzahl der Nennungen / in Prozent von 96
Vertrauen	24 / 25%
Zusammenhalt	13 / 14%
Unterstützung	12 / 13%
Kommunikation	11 / 11%
Zusammenarbeit	11 / 11%
Selbständiges Agieren, Eigenverantwortung	10 / 10%
Führung	9 / 9%
Direkter Kontakt	6 / 6%

Die Dokumentation zeigt, dass sich aus Sicht der Mitarbeiter die „allgemeine Information des Unternehmensbereichs, der Führungsstil, die horizontale Kommunikation und Zusammenarbeit“ in den letzten 5 Jahren verbessert haben. Dies verdeutlicht, dass sich aus Sicht der Mitarbeiter die Organisation seit einiger Zeit positiv verändert, erste Erfolge zu verzeichnen sind und daher der Weg für die Vorhaben der Organisationsentwicklung frei ist. Andererseits treffen die Mitarbeiter 18 Aussagen zu negativen Entwicklungen. Zieht man die Aussagen der Gastgeber hinzu, gibt es zu dieser Frage weitere negative Äußerungen, die nicht dokumentiert worden sind, da sie nicht als Antwort auf die Frage gewertet worden sind.

Anknüpfend an die Frage 2 wünschen sich die Mitarbeiter zu 72% die „Verbesserung der Mitarbeiterorientierung“ und zu 53% die „Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Kommunikation“. Diese Verbesserung betrifft die Referenzebene 2 und 3, d.h. die größte Verbesserung soll innerhalb der Abteilung und gesamten Organisation erfolgen. Konkret wünschen sich die Mitarbeiter, „mehr in Prozesse eingebunden zu sein, an Entscheidungen mitzuwirken, enger mit dem Vorgesetzten und anderen Abteilungen zusammenzuarbeiten“ und einen „besseren Umgang zwischen den Mitarbeitern“, wie sich an den Aussagen wie „Mehr Menschlichkeit“, „Mehr Zeit“, „Neue Mitarbeiter vorstellen“ usw.

Frage 3 nach dem persönlichen Beitrag zeigt, dass die 84% der Mitarbeiter „mehr kommunizieren“ möchten und sich „mehr an den Werten orientieren“ möchten, wie z.B. „Freundlichkeit, Offenheit, Ehrlichkeit“. 44 % der Mitarbeiter möchten ihre „Zusammenarbeit verbessern“.

Zieht man die Werte und Leadership Competencies hinzu, wird ersichtlich, dass die Mitarbeiter sich einerseits wünschen, dass die Werte mehr von der Gruppe und Organisation gelebt werden und andererseits sie selbst diese ebenfalls mehr leben möchten. Die „Mitarbeiterförderung“ soll seitens der Organisation ausgebaut werden.

Bei der letzten Frage entstehen lediglich 29 Flipcharts. Entweder haben einige Mitarbeiter die Veranstaltung verlassen oder die Gruppen sind größer geworden. Die Dokumentation zeigt, dass jeder Tisch mindestens eine Geschichte erzählt hat. Inhaltlich berichten die Mitarbeiter überwiegend von „Vertrauen“, das ihnen entgegengebracht worden ist. Z.B.: „Ich kann beruhigt in den Urlaub gehen, ohne dass ich Bedenken habe, es läuft nicht“, „In den meisten Fällen ist das Vertrauen bei der Schichtübergabe da, das ist wichtig“, „Termineinhaltung auf Versprechensbasis“ usw.

Zu 3.: Das Feedback der Gastgeber wird in einem Nachtreffen mündlich gegeben und auf Flipcharts zusammengefasst. Diejenigen, die an diesem Nachtreffen nicht teilnehmen konnten, haben ihr Feedback schriftlich per E-Mail abgegeben.

Die Gastgeber bezeichnen die Veranstaltung weiterhin als „gut“ und „gelingen“ und schätzen sie als ein besonderes Erlebnis für die Mitarbeiter ein. Hinsichtlich der Anzahl der Beteiligten haben sie eine größere Beteiligung erwartet. Ihrer Meinung nach führen sie die geringe Beteiligung auf Hemmschwellen der Mitarbeiter zurück, da diese die Kantine nur zögerlich betreten haben und die Diskussion zur ersten Frage nur langsam angelaufen ist. Auch schildern sie die erste Frage als ihre größte Herausforderung, die Mitarbeiter zu dem Beantworten der Frage zu gewinnen, da häufig andere Themen angesprochen worden sind. Insgesamt sind die Gespräche an den Tischen sehr unterschiedlich verlaufen, von offenen und regen Diskussionen bis hin zum Schweigen. Die Gastgeber berichten, dass die Mitarbeiter häufig nicht die Frage beantworten, sondern über andere Dinge sprechen wollen. Gründe dafür können darin liegen, dass Verständnisprobleme vorliegen oder manche Worte eine Kette von Denkmustern mit sich ziehen, die die Mitarbeiter in Gedanken und Argumentationen abdriften lässt und die Antworten an der Frage vorbeigehen. Im vorliegenden Fall liegt beides vor. Irgendetwas hindert die Mitarbeiter daran, sich auf die Frage einlassen zu können. Zum einen liegt das an der Person selbst. Doch liegt zum anderen die Vermutung nahe, dass Diskussionen für die Mitarbeiter ungewöhnlich sind. Folglich spielt Diskussion bisher in der Unternehmenskultur keine Rolle.

Viele Mitarbeiter stellen die Frage, was denn mit den Flipcharts passiere und zeigen Enttäuschung, dass diese nicht als Aktionsimpulse genommen und von einem Verantwortlichen abgearbeitet werden. Die Organisation und Mitarbeiter haben mit prozessorientierten Methoden wenig Erfahrung und daher Erwartungen, die solche Veranstaltungen nicht erfüllen können.

Als sehr positiv hingegen ist den Gastgebern aufgefallen, dass sich die Mitarbeiter gegenseitig kennen gelernt haben, sich über ihre Rollen und die Rollen anderer Mitarbeiter ausgetauscht haben und ihren Standpunkt erweitern konnten. So zeigt das Feedback der Gastgeber ein Umdenken, was durch das Fortsetzen dieser Veranstaltungen ausgebaut werden kann. Gleichzeitig zeigt das Feedback auch, dass die Prozessorientierung und solche Veranstaltungen für die Organisation eine große Herausforderung sind.

### **3.3.5.3 Selbstreflexion durch Gesprächsleitfaden**


#### Schritt 1: Situation

In dem Seminar für obere Führungskräfte wird vereinbart, einen Gesprächsleitfaden zu entwickeln, der durch eine tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten der Initiative, die Organisationsentwicklung unterstützen soll. Gemeinsam mit der Prozessberaterin entwickelt eine obere Führungskraft einen Gesprächsleitfaden, der emotionales Lernen anregen soll.

#### Schritt 2: Evaluation

Drei Monate nach der Einführung des Gesprächsleitfadens wird eine Evaluation durchgeführt. Grundlage der Evaluation bildet ein einseitiger Fragebogen. Die Fragen leiten sich aus den einzelnen Zielen des Gesprächsleitfadens ab. Die Bewertung dieser Evaluation wird durch Ankreuzen vorgenommen.

Abb. 22: Fragebogen zur Evaluation des Gesprächsleitfaden

Evaluation der Arbeitsgrundlage <i>Gesprächsleitfaden</i>					
					
1 Fragen zu den Zielen der Arbeitsgrundlage					
		Kein Beitrag	Geringer Beitrag	Beitrag	Großer Beitrag
1.1	Trägt die Seite <i>Ich-Gesprächspartner</i> dazu bei, die Kompetenz der Selbststeuerung zu erhöhen?	○	○	○	○
1.2	Trägt die Seite <i>Mein Gegenüber</i> dazu bei, durch Ein- und Abstimmen auf den Gesprächspartner, ein erfolgreiches Gespräch zu führen?	○	○	○	○
1.3	Trägt die Seite <i>Fragen – Antworten</i> dazu bei, ein Gespräch vor- und nachzubereiten?	○	○	○	○
1.4	Trägt die Seite <i>Reflexionsübungen</i> dazu bei, sich selbst und andere im Gespräch besser kennen und steuern zu lernen?	○	○	○	○
2 Fragen zu Sinn und Freude der Arbeitsgrundlage					
2.1	Als wie sinnvoll erachten Sie die Arbeitsgrundlage <i>Gesprächsleitfaden</i> für den Veränderungsprozess und die Zielerreichung der Initiative?	Nicht sinnvoll	Wenig sinnvoll	Sinnvoll	Sehr sinnvoll
2.2	Wie viel Freude bereitet Ihnen die Anwendung der Arbeitsgrundlage <i>Gesprächsleitfaden</i> ?	Keine Freude	Wenig Freude	Etwas Freude	Viel Freude
3 Platz für Ihre Anmerkungen					

Die Auswertung wird durch statistische Instrumente unterstützt. Dazu wird ein Bewertungsraster erstellt, das die Berechnung eines Mittelwerts und einer Standardabweichung ermöglicht.

Tab. 43: Bewertungsraster des Gesprächsleitfadens

Bewertungsraster	Bewertung	Bewertung von Sinn	Bewertung von Freude
Kein Beitrag	0	Nicht sinnvoll	Keine Freude
Geringer Beitrag	1	Wenig sinnvoll	Wenig Freude
Beitrag	2	Sinnvoll	Etwas Freude
Großer Beitrag	3	Sehr sinnvoll	Viel Freude

Um weitere Parallelen zum theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmen zu entwickeln, sind die Ziele durch „Sinn“ und „Freude“ ergänzt.

### Schritt 3: Hintergrund

Der Gesprächleitfaden besteht aus sieben Seiten einer Exceltabelle. Seite 1 zeigt die Inhalte des Dokuments. Auf Seite 2 wird die Initiative vorgestellt und Seite 3 zeigt die Ziele. Seite 4 behandelt das Ich als Gesprächspartner, Seite 5 formuliert Denkmuster des Gesprächspartners. Seite 6 führt mögliche Fragen und Antworten zu der Initiative auf. Abschließend sind auf Seite 7 Reflexionsübungen beschrieben.

Von besonderer Relevanz sind die Seite 4 und 5.

Tab. 44: Seite 4 - Fragen zur Erhöhung der Kompetenz zur Selbststeuerung

Bei jedem Gespräch sollten Sie sich Ihrer eigenen Erwartungen, Gefühle, Gedanken, Annahmen, "inneren Zuständen" und Einstellungen bewusst sein.
Ziel: Erhöhung der Kompetenz zur Selbststeuerung
Jeder Beitrag von einem Mitarbeiter ist wichtig. Ich fühle Hochachtung und Wertschätzung für jeden Mitarbeiter und Kollegen.
Ich "verstelle" mich nicht, wenn ich mich in Kleidung und Verhalten anpasse.
Ich habe die Absicht, das "Ganze" freundlich, offen, leicht zu machen.
Enttäuschungen gibt es nicht, nur Abweichungen von meinen Einbildungen.
Das Anbieten des „Du“ ist nicht gefährlich. Meine Führungsfähigkeit ist nicht in Gefahr
Ich halte Klagen, Vorwürfe, Beschwerden, Angriffe, Passivität, Geringschätzung, Mißachtung, Kritik, Beleidigung, Verletzung, und Mißtrauen aus.

Tab. 45: Seite 5 - Fragen zur Einstimmung und Abstimmung auf den Gesprächspartner

Bei jedem Gespräch sollten Sie die Erwartungen, Gefühle, Gedanken, Annahmen, "inneren Zustände" und Einstellungen Ihres Gesprächspartners bedenken und berücksichtigen.
Ziel: Einstimmen und Abstimmen auf den Gesprächspartner um gemeinsam ein erfolgreiches Gespräch zu führen.
Warum kommt er wohl zu mir? Will er mich kontrollieren?
Ich fühle mich erwischt, habe ein schlechtes Gewissen
Ich will nicht mit dem Chef sprechen, weiß nicht, was ich sagen soll.

#### Schritt 4: Interpretation

Von 16 verteilten Fragebögen sind 5 Rückmeldungen eingetroffen.

Tab. 46: Ergebnisse der Evaluation des Gesprächleitfadens

Auswertung des Gesprächleitfadens					
Kriterien	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Frage 1	5	2	3	2,6	0,5
Frage 2	5	2	2	2,0	0,0
Frage 3	5	1	3	2,4	0,9
Frage 4	5	2	3	2,4	0,5
Frage Sinn	5	2	3	2,6	0,5
Frage Freude	4	2	2	2,0	0,0
Summe der Nennungen / Minimum und Maximum / Mittelwert der Fragen sowie der Standardabweichung	29	1	3	2,3	0,4

Insgesamt weisen alle Kriterien eine hohe Bewertung auf. Die höchste Bewertung zeigt Seite 1: „Erhöhung der Kompetenz zur Selbststeuerung“ sowie die Frage nach dem „Sinn“ dieses Bogens auf. Dem folgen Frage 3: „Liste möglicher Fragen und Antworten“ und 4: „Liste von Reflexionsübungen“. Die niedrigsten Bewertungen zeigen Frage 2: „Einstimmen und Abstimmen auf den Gesprächspartner, um gemeinsam ein erfolgreiches Gespräch zu führen“ und die Frage nach der „Freude“. Die Standardabweichung ist bei allen Fragen relativ gering. Die höchsten Unterschiede sind bei Frage 3 abzulesen. In Summe wird der Gesprächsleitfaden von den Anwendern als ein Hilfsmittel für ihre Selbstreflexion ausgezeichnet. Beim Blick auf die Einbettung dieses Instruments in den gesamten Prozess fällt auf, dass der Bogen kein Gegenstand von weiteren Gesprächen und Diskussionen ist. Die Analyse mittels der kurzen schriftlichen Befragung soll zu Gesprächen anregen und Anreiz für eine Weiterentwicklung erbringen. Der geringe Rücklauf und das Ausbleiben von Verbesserungsvorschlägen legen die Vermutung nahe, dass die Akzeptanz des Bogens gering ist. Daran lässt sich ein Widerspruch zwischen dem Vorhaben und tatsächlichen Handeln der treibenden Führungskräfte erkennen.

#### 3.3.5.4 Dialog - Workshop

##### Schritt 1: Situation

Kernstück des Konzepts der Organisationsentwicklung stellen die Workshops dar, an denen unterschiedliche Mitarbeitergruppen, Führungskräfte und Betriebsratsmitglieder teilnehmen. Ziel dieser Workshops ist die Verbesserung der Zusammenarbeit durch eine

gemeinsame Veranstaltung. Dieses Vorhaben ist bereits im Faltblatt, das alle Mitarbeiter bekommen haben, folgendermaßen veröffentlicht: „In Workshops erarbeiten wir, wie die Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Führungskräfte miteinander umgehen möchten“ (Quelle: Faltblatt zur Initiative der IDS, 2007).

Die Workshops für Mitarbeiter und Führungskräfte werden von einer Arbeitsgruppe ausgearbeitet und erhalten die Bezeichnung „Dialog-Workshops“. Diese Arbeitsgruppe setzt sich aus Mitarbeitern unterschiedlicher Hierarchiestufen und Bereichen zusammen. Die Ideen werden mit der Prozessberaterin abgestimmt. Insgesamt sind 12 Workshops mit je 15 Mitarbeitern und 15 Führungskräften geplant. Alle geplanten Veranstaltungen werden abgesagt, da mit der Arbeitnehmervertretung keine Einigung erzielt werden kann. An diesem Punkt setzt eine Krise ein, die dazu führt, dass bis zur Fertigstellung der vorliegenden Arbeit keine weiteren Aktionen im Rahmen der Organisationsentwicklung stattfinden. Zur Bewältigung dieser Situation soll ein Workshop mit den Gründungsmitgliedern und der Arbeitnehmervertretung stattfinden. Vier Monate später, Anfang April, findet dieser Workshop mit dem Bereichsleiter, sechs oberen Führungskräften, dem Betriebsratsvorsitzenden und sechs Betriebsratsmitgliedern sowie der externen Prozessberaterin als Teilnehmerin statt. Die Themen und Inhalte dieses Workshops werden in der monatlichen Projektteamsitzung zusammengetragen. Organisiert und geleitet wird diese Veranstaltung von einem externen Trainer.

Schritt 2: Evaluation:

Für die ursprünglich geplanten Dialog-Workshops sind mehrere Evaluationsinstrumente entwickelt worden: Vor dem Workshop soll eine Erwartungsabfrage in den Abteilungen durchgeführt werden. Während der Workshops sollen Methoden, wie das Blitzlicht, Feedbackrunden, Lessons-Learned usw. stattfinden und die Dialoge für die Sequenzanalyse dokumentiert werden. Für das Ende eines Workshops sind Diskussionen um den Praxistransfer und das Ausfüllen eines speziell entwickelten Fragebogens geplant, der im Besonderen versucht, emotionales Lernen zu identifizieren und anzuregen. Nach dem Workshop soll der Erfahrungsaustausch innerhalb der Abteilungen unterstützt werden und ein Interview mit den Trainern stattfinden.

Nachdem die Dialog-Workshops nicht stattfinden, wird entschieden, dass zumindest der Workshop der Gründungsmitglieder und Betriebsratsmitglieder durch ein fokussiertes Interview evaluiert werden soll. Ziel dieses Interviews ist, die Auswirkung der Veranstaltung auf die Teilnehmer und weitere Entwicklung der Organisationsentwicklung zu



eruiieren und zu fördern. Für die Formulierung des Fragenkatalogs werden der Fragebogen für nachhaltiges Lernen von Ingeborg Schüßler sowie die im theoretischen Bezugsrahmen entwickelten Erfolgsfaktoren herangezogen. Im Ergebnis entstehen 5 Leitfragen, die in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet werden. Die Leitfragen werden durch weitere offene situationsbezogene Fragen ergänzt, um die subjektive Sicht des Befragten besser kennen zu lernen.

Tab. 47: Leitfragen des fokussierten Interviews

Frage 1	Spontanantwort Wenn Sie an den Workshop denken, was fällt Ihnen spontan ein? Was empfinden Sie dabei?
Frage 2	Transferleistung Was hat dieser Workshop bei Ihnen bewirkt? Sowohl positiv als auch negativ? (Im beruflichen und privaten Bereich.)
Frage 3	Markante Situation Was ist nach dem Workshop anders gelaufen, das Ihrer Meinung nach auf die in dem Workshop gemachten Erfahrungen zurückzuführen ist? Haben Sie sich dabei anders verhalten als früher?
Frage 4	Schlüsselsituation Wenn Sie an den Workshop denken, was war die intensivste Erfahrung? Was war da genau? Waren andere daran beteiligt? Was haben sie gedacht und gefühlt?
Frage 5	Ergänzungen, Anregungen, Kritik: Möchten Sie mir sonst noch etwas Weiteres mitteilen? Ist Ihnen noch irgendetwas wichtig mitzuteilen?

Der Gesprächsauftritt soll eine angenehme Atmosphäre schaffen und dem Befragten die Erinnerungen an diesen Workshop erleichtern. Das Interview basiert auf Freiwilligkeit, wird von der Doktorandin durchgeführt und dauert ca. 30 Minuten. Vorab informiert der Projektleiter die Teilnehmer über das Vorhaben. Er erklärt, dass die Doktorandin mit ihnen Kontakt aufnehmen wird. Das Interview findet am jeweiligen Arbeitsplatz des Mitarbeiters statt. Die Anfrage und Terminabsprache erfolgen telefonisch im Juli 2008.

Die Durchführung erfolgt in den 7 Stufen eines Leitfadenterviews. Die Auswertung basiert auf der handschriftlichen Interviewdokumentation und qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

### Schritt 3: Hintergründe

Die Zusammenarbeit in der gemischten Arbeitsgruppe ist für alle Beteiligten eine neue Erfahrung. Sie treffen sich kontinuierlich, stehen in persönlichem Kontakt und leisten gute Arbeit. Die Enttäuschung ist sehr groß, als alle Workshops abgesagt werden. Die Arbeit des Projektteams, diese „mittelfristig“ umzusetzen, wird fortgesetzt.

Dieser plötzliche Stopp der Organisationsentwicklung kann auf viele Dinge zurückgeführt werden. In dem vorliegenden Fall liegt die Vermutung nahe, dass die Veränderung zu schnell vorgenommen worden ist: Bevor alle Mitarbeiter die Inhalte und Ziele der Organisationsentwicklung verstanden haben, sollen sie sich in Veranstaltungen flächendeckend direkt und konkret an der Veränderung beteiligen. Die Geschwindigkeit und der eigene Rhythmus der Organisation lassen sich nicht durch die Projektplanung übergehen. Des weiteren zeigt eben diese Krise deutlich die Notwendigkeit des Veränderungsvorhabens für die Organisation. Die Organisation benötigt eine Streitkultur, Konfliktbewältigungsstrategien und Vertrauen in die Zusammenarbeit, um letztendlich auch schneller und effizienter arbeiten zu können. Da diese Situation die Durchführung des Kernstücks der Organisationsentwicklung und Umsetzung des Forschungsvorhabens vorerst verhindert, kann es im Rahmen der vorliegenden Arbeit kein weiteres Thema spielen.

Ein Workshop, in dem obere Führungskräfte und Betriebsratsmitglieder zusammenkommen, ist der erste dieser Art für die Organisation.

#### Schritt 4: Interpretation

7 von 14 Teilnehmern nehmen an dem Interview teil. Aufgrund der geringen Anzahl der Beteiligten wird auf die Prozentangabe verzichtet.

Tab. 48: Ergebnisse der Fragen 1 bis 4

Frage	Von 7 Mitarbeitern
Spontanantwort Wenn Sie an den Workshop denken, was fällt Ihnen spontan ein? Was empfinden Sie dabei?	
Positive Erinnerungen	6
Bedingt positive Erinnerungen	1
Gute Zusammenarbeit	6
Gefühl von Unsicherheit	2
Ausweitung solcher Veranstaltungen	2
Transferleistung Was hat dieser Workshop bei Ihnen bewirkt? Sowohl positiv als auch negativ? (beruflicher und privater Bereich darf benannt werden)	
Positive Auswirkung: Veränderung persönlicher Muster	5
Positive Erfahrung mit der Gruppe	5
Positive Auswirkung auf den gesamten Prozess	4
Positive Erfahrung mit dem Trainer	2

Negative Auswirkung:	
Persönliche negative Erfahrung	1
Negative Erfahrung mit der Gruppe	2
Negative Auswirkung auf den gesamten Prozess	1
Negative Erfahrung mit dem Trainer	1
Keine Veränderung	1
<b>Markante Situation</b>	
Was ist nach dem Workshop anders gelaufen, das Ihrer Meinung nach auf die in dem Workshop gemachten Erfahrungen zurückzuführen ist? Haben Sie sich dabei anders verhalten als früher?	
Positiv:	
Gruppenarbeit im Workshop	5
Auswirkungen auf den Prozess nach der Veranstaltung	3
Negativ:	
Gesamter Prozess ist zu langsam	3
Keine gewollten und persönlichen Veränderungen	2
Gegenseitiges Misstrauen	1
Nichts	2
Allgemein:	
Ansatz und Veränderung ist positiv	3
Ärger nach der Veranstaltung	1
<b>Schlüsselsituationen</b>	
Wenn Sie an den Workshop denken, was war die intensivste Erfahrung? Was war da genau? Waren andere daran beteiligt? Was haben sie gedacht und gefühlt?	
Positiv:	
Gruppenarbeit und gemeinsame Erlebnisse	5
Positives Feedback vom Trainer	2
Selbsterkenntnis	2
Negativ:	
Aufgabe der ursprünglichen Standpunkte der Initiative	1
Gruppenbildung	2
Schwache Moderation	1
Keine, die gesamte Stimmung war unbefriedigend	1

Die ersten Erinnerungen, welche die Mitarbeiter an den Workshop haben, sind positiv und werden meistens mit der guten Zusammenarbeit begründet. Zwei Teilnehmer berichten von ihrer Unsicherheit zu Beginn der Veranstaltung. Die Äußerungen zum Transfer zeigen, dass sich die Organisationsentwicklung seit dem Workshop positiv darstellt. Aussagen wie „Eine andere Denkweise“, „Es war sehr emotional“, „Es hat mich bestärkt“ und „Selbst auch wieder für das Projekt motiviert“ belegen, dass die Veranstaltung auf die eigene Person bezogen wird. Ebenfalls werden die Erfahrungen mit der Gruppe und das Gemeinschaftsgefühl als nachhaltig positiv ausgewiesen. Zitate wie z.B. „Gemeinsame Basis“, „Annäherung hat stattgefunden“, „Grundvertrauen ist

entstanden“ belegen dies. Vier Mitarbeiter beziehen das Vorankommen der Initiative auf den Workshop: „Jetzt sind wir wieder handlungsfähig und schreiten voran“. Fünf Befragte schildern, dass sich seit dem Workshop die gegenseitigen Beziehungen verbessert haben. Drei Befragte gehen davon aus, dass sich die Veranstaltung auf den gesamten Prozess der Organisationsentwicklung positiv auswirkt. Ebenfalls 3 Befragte schildern, dass ihnen der Prozess zu langsam voranschreitet. Insgesamt berichten die Befragten von 11 positiven, 2 neutralen und 7 negativen markanten Situationen. Beinahe alle Interviewpartner erleben die Gruppenarbeit und Gemeinschaft als ein besonders positives Ereignis. Zwei Befragte schildern das Feedback des Trainers als ein besonderes und persönliches Schlüsselerlebnis.

Dadurch, dass die Veranstaltung stattgefunden hat, alle vorgesehenen Mitarbeiter teilgenommen haben und gemeinsam an der Fortentwicklung der Organisationsentwicklung gearbeitet haben, ist etwas in Gang gekommen. Es wird festgestellt, dass sich die oberen Führungskräfte und Arbeitnehmervertreter aneinander angenähert haben und ein gewisses Verständnis gewachsen ist. In theoretischer Hinsicht hat sich durch die Driftzone die Perspektive jedes Teilnehmers erweitert. Die Veranstaltung wird von allen Interviewpartnern als viabel eingestuft. Auch wenn die Antworten einen Bezug zu der eigenen Person aufzeigen, werden diese nicht, wie von der Theorie verlangt, mit Emotionen und dem persönlichen Leben verbunden, und können daher nicht den möglichen Veränderungserfolg erzielen. Diese mangelnde biographische Synthetisierung zeigt sich ebenfalls an der Trennung des Lebens in einen privaten und beruflichen Bereich, wie es sich am Ausspruch eines Mitarbeiters zeigt, „Privat und Beruf gehören strikt getrennt“. Häufig enthalten die ersten Antworten der Befragten eine Unsicherheit, die zu Beginn der Veranstaltung aufgetreten ist, gefolgt von der Überraschung, dass die Veranstaltung besser als erwartet verlaufen ist. Diese Aussagen zeigen, dass die Beteiligten etwas Unerwartetes erlebt haben, wodurch die alten Erwartungen und Muster verändert werden. Diese Aussagen weisen auf Transformation hin, wobei über die Intensität keine Aussage getroffen werden kann. Die Wahrscheinlichkeit der Transformation wird durch die positive Grundhaltung der Teilnehmer gegenüber sich selbst gefördert. Sätze wie „ich wurde bestärkt“, „Erleichterung: Siehste, da sind doch Gemeinsamkeiten vorhanden“ und „selbst auch wieder motiviert für den Prozess“ belegen diese These. Doch weisen die Aussagen auch Skepsis und negative Inhalte auf, was darauf hinweist, dass die Teilnehmer ihr Bild zwar vervollständigen, aber nicht transformieren. Hier stößt die Methode des Interviews an seine Grenzen: Die einmalige Beteiligung von 50% kann die

Intensität nicht tiefer abbilden. Die Veranstaltung und die Interviews als einmaliges Erleben können den Erfolg der gesamten Organisationsentwicklung nicht sichern. Wie wichtig wiederholte Auseinandersetzungen mit dem Veränderungsprozess sind, zeigt sich daran, dass die Interviewpartner, die an den monatlichen Projektteamsitzungen teilnehmen und im Alltagsgeschehen mit der Arbeitnehmervertretung zusammenarbeiten, über einen größeren Veränderungserfolg berichten als diejenigen, die seit der Veranstaltung keine Kontakte zur Initiative hatten.

Da lediglich ein Mitarbeiter der Arbeitnehmervertretung am Interview teilnimmt, wird die These zu den Ängsten, die bei der Interpretation des Intranettagebuchs aufgekommen ist, erneut belegt. Es existiert Angst vor einem offenen Gespräch und Skepsis hinsichtlich der möglichen Verwendung der Daten. Die Beharrung, nicht am Interview teilzunehmen, wird damit begründet, wenig involviert zu sein, keine Zeit zu haben und keine Emotionen bei der Veranstaltung empfunden zu haben. Das Abstreiten von Emotionen zeigt, dass im beruflichen Leben Emotionen unterdrückt werden und in der Organisationskultur ein Tabuthema sind. Aussagen wie: „Meine aktuelle Arbeit erfordert keine Teilnahme am Interview“ legen die Vermutung nahe, dass kein Interesse an der Evaluation und Optimierung eigener Prozesse existiert. Hier zeigt sich ein Widerspruch: Einerseits wird die Veranstaltung als gut und wichtig bewertet und andererseits wird nicht an der weiteren Optimierung des Prozesses gearbeitet. Allerdings stammt der erste Eindruck von den Interviewpartnern und der zweite von denjenigen, die nicht am Interview teilnehmen wollen. Das wirft die Frage auf, ob die letzteren 50% der Teilnehmer die Veranstaltung negativ bewerten, was den Widerspruch auflösen würde.

### **3.3.6 Erfolgskontrolle**

#### **3.3.6.1 Abgleich des aktuellen Stands mit dem Vorhaben**

Zur Zeit der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit ist die Initiative, entgegen ihrem Projektplan, noch nicht vollständig realisiert worden. Die nachfolgende Tabelle zeigt das Vorhaben und die tatsächliche Umsetzung.

Tab. 49: Abgleich des Konzeptes mit der tatsächlichen Umsetzung

Konzeptvorschlag	Tatsächliche Umsetzung
Phase 1 : Zielformulierung	
Auftragsgespräch Konzeptentwicklung Kick-Off Veranstaltung	Auftragsgespräch Konzeptentwicklung Kick-Off Veranstaltung
Phase 2: Analyse	
Einsicht in die Vorstudien	Einsicht in die Vorstudien
Phase 3: Orientierung	
Leitfadeninterviews Berater im Betrieb Einsatz spezieller Methoden: Kraftfeldanalyse	Leitfadeninterviews Persönliche Gespräche mit Mitarbeitern
Phase 4: Konzept	
Erstellung des Feinkonzepts  Projektbranding, Going Public, Weblog, Besucherrecht bei Projektteamtreffen  Arbeitsgruppen  Multiplikatoren und Storyteller identifizieren Eskalationskonzept	Überarbeitung des Konzepts durch die Berater Treffen des Beraterteams und Lenkungsausschusses  Projektbranding, Going Public, Weblog, Besucherrecht bei Projektteamtreffen wird in den monatlichen Projektteamtreffen umgesetzt und erarbeitet  Arbeitsgruppen für das Intranettagebuch, Dialog-Workshops und Channel-Aktuell    Seminar und Fremdevaluation (Klausurtagung) und Einführung der Prozessevaluation
Phase 5: Umsetzung	
Kommunikationskonzept: Marktplatz der Neuigkeiten, Walking People mit T-Shirts, Aktionen, Events, Berichterstattung und Medieneinsatz  Workshops, Seminare, Coaching für Führungskräfte und Mitarbeiter  Workshops mit Einzelgruppen Führungskräfte und Betriebsräte Workshops mit Einzelgruppen Führungskräfte und Mitarbeiter Entwicklung der Führungsleitlinien mit Mitarbeitern Task-Force und Multiplikatoren	Kommunikationskonzept: Faltblattverteilung, persönliche Kommunikation, Beitrag in der Mitarbeiterzeitschrift, Infostände, Tagebuch im Intranet und Aushänge, T-Shirts, Channel-Aktuell, Infoveranstaltung für Führungskräfte und Betriebsräte  Großgruppenveranstaltung World-Café für alle Mitarbeiter Gesprächsleitfaden für obere Führungskräfte Dialog Workshop mit oberen Führungskräften und Betriebsrat

Phase 6: Erfolgskontrolle	
Prozesscontrolling Begleitung der Führungskräfte, Coaching, Erfahrungsaustauschgruppen, Kommunikation: Story-Telling, Best-Practice, Hotline Stimmungsbild und Evaluation	Mehrmaliges Durchführen der Prozessevaluation
Phase 7: Zwischen-Abschluss	
Mitarbeiterbefragung Dokumentation des Projekts Diskussion, Lessons-Learned Offizielle Danksagung und Feier Bewerbung für „Excellence-Award“	

### 3.3.6.2 Prozessevaluation

#### Schritt 1: Situation

Um den Fortgang der Organisationsentwicklung festzuhalten ist im Fallbeispiel eine spezielle Evaluation entwickelt worden. Diese erhält die Bezeichnung „Prozessevaluation“. Da die Durchführung und Ergebnispräsentation nicht an das offizielle Ende der Initiative gebunden ist, kann ihr bisheriger Stand dargestellt werden.

#### Schritt 2: Evaluation

Die Durchführung der Prozessevaluation ist innerhalb eines Jahres 4 Mal vorgesehen. Unabhängig davon stehen die Evaluationsvorlagen jeder oberen Führungskraft zur Verfügung, um sie innerhalb ihres Unternehmensbereichs durchführen zu können.

Die Evaluation kann einen Zeitvergleich - Längsschnittbetrachtung, einen Vergleich verschiedener beteiligter Gruppen - Querschnittbetrachtung ermöglichen und die Reifung des Prozesses aufzeigen. Das Evaluationsvorhaben wird anhand der nachfolgenden Systematik entwickelt:

Tab. 50: Systematik der wiederholenden Prozessevaluation

Evaluationsziel:	Wirkungskontrolle: Methodisches Erfassen, Bewertung der Prozesse, besseres Verständnis und Verstehen der Praxis. Steuerung: Handlungsempfehlungen für die weitere Entwicklung ableiten. Summativ: Den Prozess und seinen Verlauf veranschaulichen. Formativ: Vorhandene Informationen ausweiten. Reflexiv: Bewusstmachen jedes Handlungsziels und Anregung zur Durchführung.
------------------	--

Evaluationsbereich:	Die Initiatoren und treibenden Kräfte der Organisationsentwicklung im Unternehmen, wie die oberen Führungskräfte und Führungskräfte bzw. Meister des Unternehmens.
Evaluationsobjekt/ Forschungsfrage:	Nachhaltige Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen / hypothesenprüfend und hypothesengenerierend.
Beteiligte:	Pilotdurchführung mit dem Beratungsteam: 2 Personen (November 2007). Bereichsbezogenes Treffen der oberen Führungskräfte: 14 Führungskräfte (22. November 2007). Projektteamsitzung: 6 von 9 Projektteammitgliedern, einschließlich Projektleiter (10. März 2008). Informationsveranstaltung für Führungskräfte und Betriebsratmitglieder: Freiwillige Beteiligung von insgesamt 20 Anwesenden (11. März 2008). Bereichsbezogenes Treffen der oberen Führungskräfte: 12 Führungskräfte und eine Assistenz (3. Juli 2008).
Evaluationsort:	Die erste Durchführung außerhalb des Unternehmens. Alle weiteren Durchführungen in Besprechungsräumen im Unternehmen.
Evaluationsmodell:	Anfertigung und Vorbereitung der Prozessevaluation mit Handlungszielen, Sinn und Freude. Hinterlegen der einzelnen Handlungsziele durch ein Raster. Durchführung bzw. Bewertung durch Klebepunkte. Vergleiche zwischen einzelnen Bewertungen vornehmen.
Evaluationsnutzung:	Wirkungskontrolle und Steuerung: Auswertung und Interpretation soll Empfehlungen für weitere Aktivitäten des Beraterteams und Projektteams geben. Methodisches Erfassen für die Erfolgskontrolle und Adaptierbarkeit des Prozesses.
Anregung:	Alle Ziele werden in Erinnerung gerufen. Der eigene Status zu den Zielen wird bewertet. Am Ende ergibt sich ein Bild, das den aktuellen Stand aller aufzeigt und eine eigenen Wirkung ausübt. Der eigene Stand wird mit dem der anderen Teilnehmer verglichen. Präsentieren und zur Verfügung stellen der Ergebnisse.
Auswertungsmodell:	Auswertung: Hinzuziehen statistischer Verfahren: Auswertung mit Hilfe eines Bewertungsrasters, Mittelwert sowie Standardabweichung. Analyse und Interpretation: Interpretation in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse. Aufbereitung durch Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch Systematik und induktives Arbeiten in Anlehnung an den theoretischen Rahmen. Kensensorientierung durch Diskussion mit den Beteiligten und Beratern. Gewinnung von Repräsentanz durch Gütekriterien, Konsens und deduktives Arbeiten.



Mögliche Einflussfaktoren:	Handhabung durch die Größe der Klebepunkte. Teilnahme basiert auf Freiwilligkeit. Nicht jeder Teilnehmer bewertet alle Ziele.	
Umgang / Praktikabilität:	Was	Ressourcen
	Vorbereitung pro Veranstaltung	Doktorandin 1 Std.
	Begleitende Durchführung	Doktorandin 0,5 Std.
	Auswertung	Doktorandin 1 Std.
	Interpretation	Doktorandin 1 Std.
	Vergleiche anstellen	Doktorandin 2 Std.
	Präsentation	Doktorandin 4 Std.
	Diskussion	Doktorandin 1 Std.

Grundlage für die Evaluation bildet ein Poster, auf dem die Vorhaben der Initiative als dreizehn Handlungsziele von oben nach unten aufgelistet sind.

Jedes Handlungsziel ist mit einem Pfeil, der nach rechts zeigt, unterlegt. Im Hintergrund der Pfeile ist ein Bewertungsraster hinterlegt, das jeden Pfeil in fünf Abschnitte teilt. Die Bewertung wird mit Klebepunkten vorgenommen. Um für die Auswertung einen Mittelwert zu erzeugen, wird das Bewertungsraster mit Zahlenwerten von 0 bis 4 skaliert.

Tab. 51: Bewertungsraster der Prozessevaluation

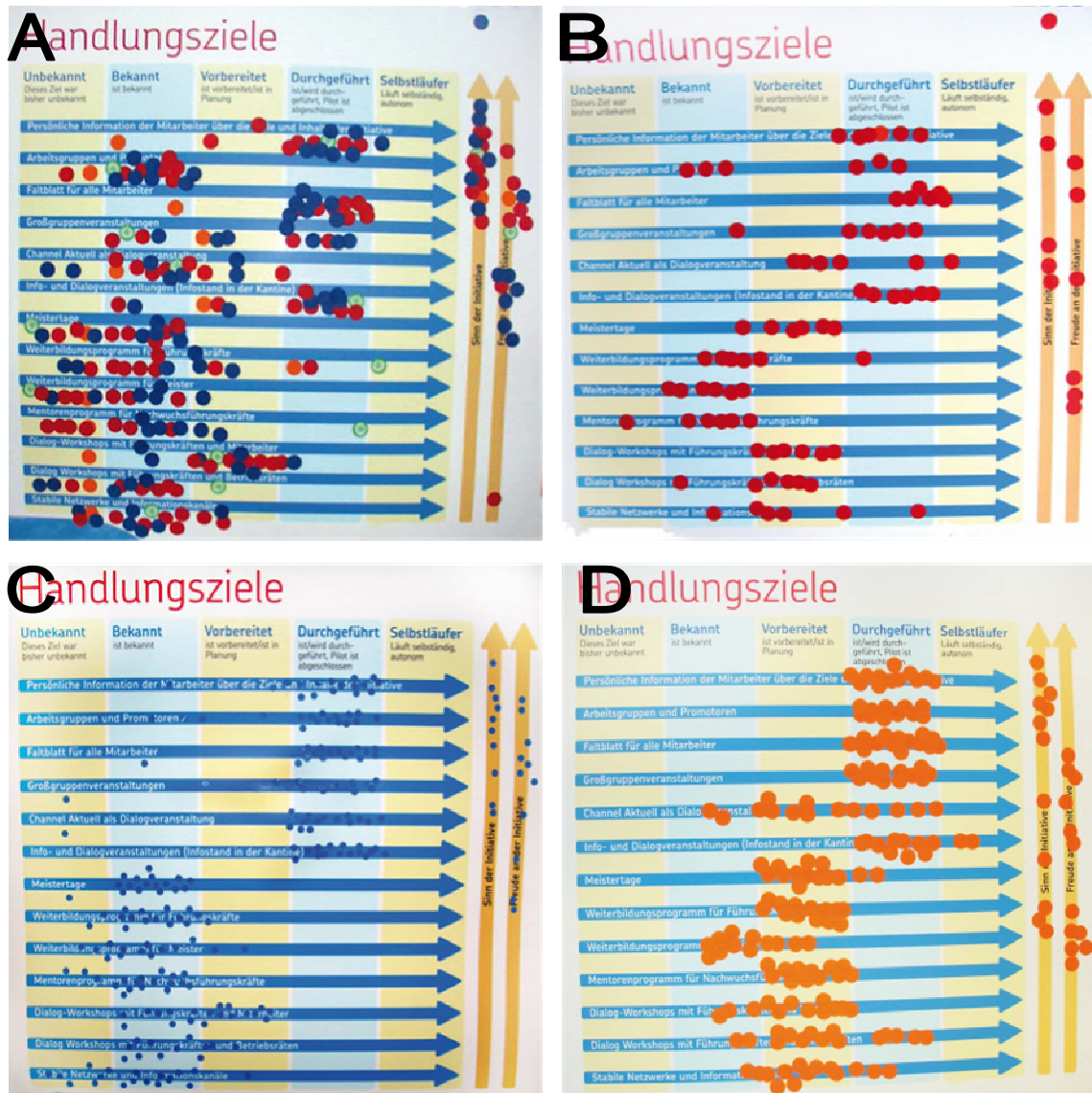
Bewertungsraster	Bewertung	Pfeilnummer für Sinn und Freude
Unbekannt	0	12-13
Bekannt	1	9-11
Vorbereitet	2	6-8
Durchgeführt	3	3-5
Selbstläufer	4	1-2

Um weitere Parallelen zum theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmen zu entwickeln, zeigen die zwei Pfeile am rechten Bildrand den „Sinn der Initiative“ und die „Freude an der Initiative“.

Für die Auswertung stellt die erste Durchführung der Prozessevaluation im Rahmen des Seminars für obere Führungskräfte, die sogenannte „Klausurtagung“, die Basis für alle folgenden Vergleiche dar.

Der Begriff „Punkt“ wird im folgenden Abschnitt für den bewertenden Klebepunkt verwendet.

Abb. 23: Prozessevaluation im Vergleich



Die Abbildung zeigt folgende Plakate: (A) Ergebnisse der Prozessevaluation Klausurtagung mit oberen Führungskräften am 22.11.2007. (B) Ergebnisse der Prozessevaluation Projektteam am 10.03.2008. (C) Ergebnisse Prozessevaluation Infoveranstaltung mit Führungskräften und Meistern 11.03.2008. (D) Ergebnisse Prozessevaluation Management-Meeting der oberen Führungskräfte am 3.07.2008.

Für die Auswertung und Interpretation wird die deskriptive Statistik mit Minimum, Maximum, Mittelwert und Standardabweichung herangezogen, welche aufgrund der kleinen Anzahl von 6 bis 19 Bewertungen pro Ziel die Werte mit einer Stelle nach dem Komma anzeigt.

Erfolge und Misserfolge werden wie in der Einzelanalyse einer Prozessevaluation beschrieben: Als Erfolg gilt das Handlungsziel, das sich durch einen hohen Mittelwert ( $> 2,5$ ) bei gleichzeitig niedriger Standardabweichung ( $< 0,5$ ) auszeichnet. Als Misserfolg gilt das Handlungsziel, das sich durch einen niedrigen Mittelwert ( $< 1,0$ ) bei gleichzeitig hoher Standardabweichung ( $> 1,0$ ) auszeichnet.

#### Schritt 4: Interpretation

Im Folgenden werden Übersichten über die Mittelwerte aller Durchführungen gegeben und ein Trend aufgezeigt. Danach folgen detaillierte Vergleiche einzelner Veranstaltungen.

Tab. 52: Überblick der Mittelwerte aller Prozessevaluationen

Mittelwerte aller Prozessevaluationen				
Handlungsziele	A Klausur- tagung 22.11.2007	B Projektteam- sitzung 10.03.2008	C Informations- veranstaltun 11.03.2008	D Management- meeting 03.07.2008
Persönliche Information	2,8	2,8	2,8	3,0
Arbeitsgruppen und Promotoren	0,9	2,0	2,7	3,0
Faltblattverteilung	2,9	2,7	2,9	3,0
Großgruppenveranstaltung	2,2	2,7	2,6	3,0
Channel-Aktuell als Dialogveranstaltung	1,2	2,5	2,7	2,2
Info- und Dialogveranstaltung	2,6	3,0	3,0	3,2
Meistertage	0,6	1,8	0,9	2,1
Weiterbildung für Führungskräfte	1,5	1,5	0,9	2,0
Weiterbildungsprogramm für Meister	0,6	1,0	0,9	1,3
Mentorenprogramm	1,1	0,8	0,8	2,0
Dialog-Workshop MA-FK	1,8	2,0	1,5	1,8
Dialog-Workshop FK-BR	0,8	1,8	1,3	2,2
Stabile Netzwerke	0,9	2,0	0,7	2,0
Summe: Mittelwert der Mittelwerte	1,5	2,1	1,8	2,4
Sinn	3,1	2,5	3,6	3,1
Freude	2,4	1,8	2,6	1,9
Summe: Mittelwert der Mittelwerte	1,7	2,1	2,0	2,4

Den Daten ist insgesamt ein positiver Verlauf abzulesen und somit der Organisationsentwicklung eine fortschreitende Umsetzung und Zielerreichung zuzuschreiben.

Die Querschnittbetrachtung vergleicht die Bewertungen des Projektteams und der Führungskräfte und Meister im März 2008.

Tab. 53: Ergebnisse der Querschnittbetrachtung

Vergleich unterschiedlicher Teilnehmergruppen zum selben Zeitpunkt				
Handlungsziele	B Projektteam		C Führungskräfte und Meister	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Persönliche Information	2,8	0,4	<b>2,8</b>	<b>0,6</b>
Arbeitsgruppen und Promotoren	2,0	1,1	2,7	0,7
Faltblattverteilung	2,7	0,5	2,9	0,5
Großgruppenveranstaltung	2,7	0,8	<b>2,6</b>	<b>0,8</b>
Channel-Aktuell als Dialogveranstaltung	2,5	0,8	<b>2,7</b>	<b>0,8</b>
Info- und Dialogveranstaltung	3,0	0,0	3,0	0,0
Meistertage	1,8	0,4	0,9	0,2
Weiterbildung für Führungskräfte	1,5	0,8	0,9	0,4
Weiterbildungsprogramm für Meister	1,0	0,0	<b>0,9</b>	<b>0,7</b>
Mentorenprogramm	0,8	0,4	<b>0,8</b>	<b>0,4</b>
Dialog-Workshop MA-FK	2,0	0,0	<b>1,5</b>	<b>0,5</b>
Dialog-Workshop FK-BR	1,8	0,4	<b>1,3</b>	<b>0,4</b>
Stabile Netzwerke	2,0	0,6	<b>0,7</b>	<b>0,5</b>
Summe: Mittelwert der Mittelwerte und Standardabweichung	2,1	0,5	1,8	0,5
Sinn	3,3	0,6	<b>3,6</b>	<b>0,7</b>
Freude	1,8	1,0	<b>2,6</b>	<b>0,8</b>
Summe: Mittelwert der Mittelwerte und Standardabweichung	2,1	0,5	2,0	0,5

In Summe bewerten die Führungskräfte und Meister den aktuellen Stand der Organisationsentwicklung etwas geringer als das Projektteam. Bei den einzelnen Handlungszielen sowie dem „Sinn“ und der „Freude“ werden Unterschiede deutlich. Das Projektteam weist die „Persönliche Information“ und Durchführung von „Informationsveranstaltung“ als Erfolge aus. Als Misserfolge stellen sich die „Weiterbildung für Meister“ und das „Mentorenprogramm für Nachwuchsführungskräfte“ dar. Für die Führungskräfte und Meister hingegen erweisen sich die „Faltblattverteilung“ und „Informationsveranstaltung“ als Erfolg. Als Misserfolge stellen sich ebenfalls die „Meistertage“ und „Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte“ dar. Auffällig bei der Bewertung ist, dass die Projektteammitglieder den „Sinn“ und die „Freude“ der Initiative niedriger bewerten als die Führungskräfte und Meister. Die geringere Bewertung seitens des Projektteams legt die Vermutung nahe, dass die Stimmung etwas getrübt ist. Das lässt sich mit den Erfahrungen der letzten Monate erklären. Ein Versuch der Generalisierung kann lauten, dass die Mitarbeiter, die hierarchisch unter der Ebene der Projektteammitglieder stehen, mehr Freude an den Veränderungen haben, die die Organisationsentwicklung mit sich bringt. Daneben weist die unterschiedliche Bewertung auf mögliches Konflikt-

potenzial hin, da die Führungskräfte für die Veränderung mobilisiert sind, währenddessen das Projektteam „Sinn“ und „Freude“ daran verliert. Es drängt sich die Frage auf, welche Folgen das für die Organisationsentwicklung hat und wie die Organisation damit umgeht, dass die Hauptinitiatoren der Veränderung weniger Sinn und Freude beimessen als die nächste Führungsebene.

Die zweite Erfolgsanalyse zeigt die Bewertungen anlässlich der Klausurtagung und des Managementmeetings. An beiden Veranstaltungen nehmen dieselben oberen Führungskräfte teil. Zwischen den Bewertungen liegen sieben Monate. Der Focus dieser Auswertung liegt darin festzustellen, wie die Handlungsziele und somit die Organisationsentwicklung vorangeschritten sind.

Tab. 54: Ergebnisse der Längsschnittbetrachtung

Vergleich derselben Gruppe zu unterschiedlichen Zeitpunkten				
Handlungsziele	A Klausurtagung		D Managementmeeting	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Persönliche Information	<b>2,8</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,0
Arbeitsgruppen und Promotoren	0,9	0,3	3,0	0,0
Faltblattverteilung	2,9	0,5	3,0	0,0
Großgruppenveranstaltung	<b>2,2</b>	0,9	<b>3,0</b>	0,0
Channel-Aktuell als Dialogveranstaltung	<b>1,2</b>	0,8	<b>2,2</b>	0,7
Info- und Dialogveranstaltung	<b>2,6</b>	0,7	<b>3,2</b>	0,4
Meistertage	0,6	0,5	2,1	0,4
Weiterbildung für Führungskräfte	<b>1,5</b>	1,2	<b>2,0</b>	0,0
Weiterbildungsprogramm für Meister	<b>0,6</b>	0,8	<b>1,3</b>	0,5
Mentorenprogramm	<b>1,1</b>	1,1	<b>2,0</b>	0,0
Dialog-Workshop MA-FK	<b>1,8</b>	0,6	<b>1,8</b>	0,5
Dialog-Workshop FK-BR	<b>0,8</b>	1,1	<b>2,2</b>	0,0
Stabile Netzwerke	<b>0,9</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,6
Summe: Mittelwert der Mittelwerte und Standardabweichung	1,5	0,8	2,4	0,2
Sinn	3,1	1,2	<b>3,1</b>	1,1
Freude	<b>2,4</b>	0,6	<b>1,9</b>	0,9
Summe: Mittelwert der Mittelwerte und Standardabweichung	1,7	0,8	2,4	0,3

Bei der Betrachtung dieser Bewertungen lässt sich die bisher deutlichste Entwicklung festmachen: Innerhalb von sieben Monaten ist die Umsetzung der Ziele vorangeschritten bei gleichzeitigem Rückgang der Standardabweichung. Bei genauer Betrachtung fällt auf, dass fast alle Handlungsziele ein Wachstum verzeichnen. Insbesondere sind die Handlungsziele „Arbeitsgruppen und Promotoren“, „Channel-Aktuell“, „Meister-

tage“, „Dialog-Workshop Führungskräfte und Betriebsräte“ und „Stabile Netzwerke“ in der Umsetzung vorangeschritten. Der „Dialog-Workshop Mitarbeiter und Führungskräfte“ ist als einziges Handlungsziel unverändert. Der „Sinn“ der Organisationsentwicklung wird mit ähnlicher Streuung gleich hoch bewertet. Die einzige Bewertung, die gesunken ist, ist die „Freude“. Die geringe Standardabweichung verdeutlicht, dass alle oberen Führungskräfte über einen homogen hohen Wissens- und Erfahrungsstand der Organisationsentwicklung verfügen. Die Ausreißer, die bei der Klausurtagung noch aufgetaucht sind, sind ausgeblieben.

Insgesamt ermöglicht dieses Evaluationsinstrument die Veranschaulichung des Prozesses der Organisationsentwicklung. Ansteigende Bewertungen zeigen, dass an den Handlungszielen gearbeitet wird. Gleichbleibende Bewertungen weisen auf Stagnation hin. Letzteres trifft in dem vorliegenden Praxisfall nicht bei den Handlungszielen, jedoch bei der Bewertung von „Sinn“ und „Freude“ zu. Diese Pfeile von „Sinn“ und „Freude“ geben Aufschluss über die aktuelle Stimmung, bringen sie in Verbindung mit den Erfahrungen der Mitarbeiter und weisen auf Risiken und Schwankungen hin.

### **3.3.6.3      Besprechung der Evaluationsergebnisse**

Die zu überwindenden heimlichen Regeln sowie die verschiedenen Lernsettings offenbaren eine Reihe von Deutungs- und Emotionsmustern. Eine repräsentative Bestandsaufnahme der bisher identifizierten Muster ist nicht möglich. Auch kann über die Transformation der Muster noch keine Aussage getroffen werden, da die betreffenden Methoden, insbesondere die Dialog-Workshops, noch nicht durchgeführt worden sind. Die nachfolgende Besprechung der Muster kann lediglich einen Einstieg in künftige Forschungen und Hinweise für die weitere Konzeptentwicklung der Initiative geben.

Dazu werden alle Ergebnisse der Fallstudie zusammengetragen. Diese werden einerseits aufgrund ihres Inhalts und vermutetem Muster zugeordnet und andererseits nach der Beobachtungsphase und Häufigkeit sortiert. Dabei wird sich einer Hypothesenmatrix bedient.

Abb. 24: Auszug aus der Übersicht aller Erkenntnisse der Initiative

Wann und Wer	Nr.	Erkenntnis / vermutetes Muster
Zielvereinbarungsphase (obere Führungskräfte, Januar 2007)	1	Bezogen auf die Projektstruktur wird keine Einigung erzielt.
Zielvereinbarungsphase (obere Führungskräfte, Januar 2007)	2	Heterogenes Beziehungsgeflecht zwischen den oberen Führungskräften und innerhalb des Projektteams.
Zielvereinbarungsphase (obere Führungskräfte, Januar 2007)	3	Emotionen werden auf der Ebene 1 verwendet und geäußert.
Zielvereinbarungsphase (Mitarbeiter und Führungskräfte Mai 2007)	4	Hinderliche Faktoren werden der Ebene 2 zugeschrieben.
Zielvereinbarungsphase (Mitarbeiter und Führungskräfte Mai 2007)	5	Förderliche Faktoren werden der Ebene 3 zugeschrieben.
Zielvereinbarungsphase (Mitarbeiter und Führungskräfte Mai 2007)	6	Beobachtung zweiter Ordnung und Metabeobachtung kann nicht festgestellt werden.

Nachdem alle Einsichten zusammengetragen sind, werden sie ihrem Inhalt nach den Referenzebene 1: Person, Referenzebene 2: Gruppe und Referenzebene 3: Organisation zugeteilt. So entfallen von 85 Erkenntnissen 39 auf die Referenzebene 1 und jeweils 23 auf die Referenzebene 2 und Referenzebene 3. Um diese weiterhin zu reduzieren, werden Hypothesen gebildet und die Muster aufgrund ihrer Zuteilung zu einer Hypothese zusammengefasst. Diese Einteilung kommt zu folgendem Ergebnis:

Tab. 55: Ergebnis der Erkenntnisse und vermuteten Muster nach den Ebenen

Referenzebene 1: Person	Anzahl der Nennungen von 39 identifizierten Mustern
Selbstbezug/ Wunsch nach Anstieg des Selbstbezugs	8
Kein Selbstbezug	7
Rückzug bei Krisen	5
Skepsis gegenüber der Organisation / Hilfe von Dritten wird nicht angenommen	5
Kein Einnehmen der Perspektive des Gegenübers oder der Organisation / keine Metaperspektive	4
Unterschiedliche Interpretation der Werte	3
Personenbezogene Offenheit gegenüber Emotionen und Selbstreflexion	3
Werte des Unternehmens sind bekannt	2
Personenbezogene Aktivität, Ausbau der Kommunikation	2
Referenzebene 2: Gruppe	Anzahl der Nennungen von 23 identifizierten Mustern
Zusammenarbeit läuft nicht gut	9
Sonstige Verbesserungen Information und Kommunikation hat sich verbessert / Mitarbeiter kommen erstmals zu einer solchen Veranstaltung zusammen / Erlebte Gemeinschaft und gegenseitige Annäherung / Trainer wird teilweise als Unterstützung wahrgenommen.	6

Gruppenebene gilt als Hindernis	4
Gruppenebene beeinflusst maßgeblich die Stimmung	4
Referenzebene 3: Organisation	Anzahl der Nennungen von 23 identifizierten Mustern
Kein einheitliches Bild nach Innen / über Rollen und Anforderungen an Mitarbeiter	5
Starke Orientierung nach Außen / Markt, Wettbewerb / Stimmungsmacher	4
Positive Erlebnisse der Mitarbeiter	4
Schwächung der Organisation durch fehlende Integration, Kommunikation, Mitarbeiterorientierung	3
Erfolge werden nicht spürbar	3
Keine Metaperspektive / Emotionen werden unterdrückt	3
Implizites Wissen wird expliziert	1

Diese Auswertung zeigt, dass die Organisationsmitglieder wenig Selbstbezug aufweisen, was in 8 Fällen beobachtet worden ist. Gleichzeitig wünschen sie sich jedoch mehr Selbstbezug innerhalb der Organisation, z.B. werden in den Interviews keine Aussagen auf die eigene Person bezogen. An den „expliziten Regeln“ und dem Gesprächsleitfaden zeigt sich jedoch das Bedürfnis der oberen Führungskräfte nach Selbstreflexion. Die Auswertung zeigt auch, dass die Organisationsmitglieder nicht die Position eines Kollegen oder einer Organisation einnehmen können. Beides, mangelnder Selbstbezug und mangelnde Mehrperspektivität, führen dazu, dass jeder Mitarbeiter eine Aktivität von der nächsten Ebene erwartet, bevor er selbst aktiv wird. Ein Rückzug in Krisenzeiten wird 5 Mal festgestellt. Damit einher geht eine skeptische Einstellung der Mitarbeiter gegenüber ihrer Organisation. Die Mitarbeiter nehmen keine Hilfe und Beratung von Dritten an. Es liegt die Vermutung nahe, dass Unterstützung als Schwäche angesehen wird. Der Einzelne kennt die Grundsätze der Organisation und hat gleichzeitig unterschiedliche Vorstellungen über deren Bedeutung und Umsetzung. Die Offenheit gegenüber Selbstreflexion und Emotionen variiert zwischen den Mitarbeitern.

Bezogen auf die Gruppe und Abteilung zeigt die Auswertung, dass die Zusammenarbeit der Gruppen größtenteils als mangelhaft bewertet wird. Sie weist zu wenig Struktur sowie Konflikt- und Reflexionsfähigkeit auf. Gleichzeitig können die Mitarbeiter und Gruppen von positiven Erlebnissen berichten, z.B. positiven Erfahrungen mit ihrer Führungskraft, gegenseitiger Annäherung unterschiedlicher Interessen und dem Erschließen neuer Information- und Kommunikationswege. Durchgängig hat sich gezeigt, dass die Ebene der Gruppe für die Stimmung der Mitarbeiter verantwortlich ist. Gleichzeitig nehmen die Mitarbeiter die Gruppe als Hindernis für den Prozess wahr.



Über die Organisation kann aufgrund der Auswertung festgestellt werden, dass sie sich stark nach außen orientiert. Stimmung und Erfolge hängen von der Marktsituation und dem Wettbewerb ab. Nach innen ist die Organisation stark hierarchisch aufgebaut. Das zeigt sich daran, dass die Elemente der Initiative im Wesentlichen von oben vorgegeben sind. Dies betrifft das Projektziel, die Projektstruktur und die Zusammensetzung des Projektteams. Damit einher geht die Anerkennung der Hierarchie seitens der Mitarbeiter. Sie verlangen von ihren Führungskräften und der Organisation eine Vorbildfunktion. Trotz dieser Struktur gibt die Organisation nach innen wenig Orientierung vor. Das zeigt sich daran, dass kein einheitliches Verständnis über die Rollen und Aufgaben der Mitarbeiter und Führungskräfte existiert und die Grundsätze des Unternehmens zwar bekannt, doch unterschiedlich interpretiert werden. Aus dem Mangel an Vorgaben lässt sich ebenfalls die geringe Eigenaktivität der Betroffenen interpretieren.

Durch ihre Geschichte belegt die Organisation eine Veränderungsfähigkeit. Auch zeigt die jüngste Vergangenheit, dass sie neue Wege zulässt, was das Stattfinden einer Großgruppenveranstaltung, eines Workshops und das Nutzen neuer Informationswege belegen. Andererseits beziehen sich die meisten Reizformulierungen der Mitarbeiter auf die Organisation. Insgesamt legt die Analyse die Vermutung nahe, dass die Organisation ihr Inneres schwächt, indem sie keine aktive und persönliche Kommunikation fördert und ihre Veränderungserfolge nicht genügend spürbar werden lässt.

Die vorangegangene Analyse erweckt den Eindruck, dass der Bezug zu den Referenzebenen je nach Methode und Phase variiert. Bei der genaueren Betrachtung der Häufigkeit dieses Zusammenhangs ergibt sich folgende Tabelle.

Tab. 56: Phasen der Organisationsentwicklung bezogen auf die Referenzebenen

Häufigkeitsverteilung							
Phasen der Organisationsentwicklung					Umsetzungsphase		
Ebene	Zielentwicklungsphase	Analysephase	Orientierungsphase	Konzeptphase	Projektteam	Organisationsmitglieder	Führungskräfte
Person	1	1	14	2	7	3	11
Gruppe	3	0	9	2	2	3	4
Organisation	2	2	11	0	4	2	2
Summe	6	3	34	4	13	8	17
Angabe der Häufigkeit in Prozent							
Phasen der Organisationsentwicklung					Umsetzungsphase		
Ebene	Zielentwicklungsphase	Analysephase	Orientierungsphase	Konzeptphase	Projektteam	Organisationsmitglieder	Führungskräfte
Person	17%	33%	41%	50%	54%	38%	65%
Gruppe	50%	0%	26%	50%	15%	38%	24%
Organisation	33%	67%	32%	0%	31%	25%	12%

Aus diesem Bild geht hervor, dass die Erkenntnisse, die sich auf die „Person“ beziehen, in der „Umsetzungsphase“ am höchsten sind. Dort bezieht sie sich insbesondere auf das Projektteam und die Führungskräfte. Ein hoher Personenbezug wird zusätzlich in der „Konzeptphase“ festgestellt. Die Erkenntnisse und vermuteten Muster, die sich auf die „Gruppe“ beziehen, sind in der „Zielentwicklungs- und Konzeptphase“ zu beobachten. Die Erkenntnisse bezogen auf die „Organisation“ werden größtenteils in der „Analysephase“ gewonnen. Diese Betrachtung gibt Anhaltspunkte für die Fortsetzung und Optimierung der Evaluation wie z.B. die Weiterentwicklung spezieller Instrumente zur Evaluation von Gruppenprozessen.

Bei der Betrachtung der Ebenen der Umsetzungsphase fällt auf, dass die Erkenntnisse sich bisher hauptsächlich auf die oberen Führungskräfte beziehen. Zahlenmäßig stellen sie eine Minderheit in der Organisation dar. Von der Bedeutung für Organisationsentwicklungsvorhaben nehmen sie jedoch eine tragende Rolle ein. Falls die Fortführung der Evaluation ein umfassendes Bild über die Entwicklung geben will, ist es empfehlenswert, zwischen den Gruppen zu differenzieren und darauf achten, dass alle Gruppen gleichermaßen miteinbezogen werden.

### **3.3.7 Zwischen-Abschluss**

Gemäß Konzept soll die Organisationsentwicklung in 20 Monaten bis zum Zwischen-Abschluss vollzogen sein. Die Praxis zeigt jedoch, dass das Fallbeispiel nach dieser Zeit weiterhin an ihrer Umsetzungsphase arbeitet. Folglich kann zu dieser Phase noch keine Darstellung und Evaluation aufgezeigt werden.

## **4 Diskussion und Würdigung der Fallstudie**

### **4.1 Diskussion der Umsetzung der Erfolgsfaktoren**

#### **4.1.1 Anforderungen an den Lernenden**

Kennzeichen erfolgreichen Lernens sind insbesondere die „Selbsterschließungskompetenz“ und die „emotionale Selbstreflexion“. Diese Erfolgskriterien gelten für alle Organisationsmitglieder.

#### **Selbsterschließungskompetenz**

Das erste Konzept der Berater sieht die gemeinsame Entwicklung von Führungsleitlinien mit den Mitarbeitern vor. Doch wie im Auftragsgespräch dargestellt, wird vereinbart, anstelle der Neuentwicklung von Führungsleitlinien, die bereits vorhandenen Grundsätze des Unternehmens für Führungsbelange heranzuziehen. Die Theorie geht davon aus, dass Grundsätze prinzipiell mit den Betroffenen neu erarbeitet werden müssen und eine Wiederbelebung von vorgegebenen Grundsätzen nicht funktionieren kann. Die Praxis zeigt, dass die vorhandenen Grundsätze nicht hinsichtlich des individuell Besonderen und kollektiv Gemeinsamen bearbeitet werden und das gesamte Entwicklungsvorhaben bis zur Fertigstellung dieser Arbeit nicht umgesetzt werden konnte.

Eine Stärke des Unternehmens stellt der hohe Bekanntheitsgrad der Grundsätze bei den Mitarbeitern dar. Die Vision, die Mission, die Werte und die Antriebskräfte sollen den Mitarbeitern eine Orientierung geben. Doch zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass die Mitarbeiter diese Grundsätze zwar kennen, aber in ihnen keine Selbstwirksamkeit erleben. Die Kraftfeldanalyse offenbart, dass die Werte und Leitlinien des Unternehmens kognitiv bewusst, jedoch nicht auf persönlicher und emotionaler Ebene verankert sind. Die Interviews in der Orientierungsphase zeigen, dass unterschiedliche Vorstellungen über ihre Bedeutung existieren. Die größten Differenzen sind bei dem Wert „hohe Moral“ festgestellt worden. Die Mitarbeiter äußern den Wunsch, die Werte verstärkt erleben zu wollen. Dabei handelt es sich insbesondere um die Übertragung von Verantwortung und um Teamwork. Insgesamt kristallisiert sich im Rahmen der Interviews heraus, dass die Gesprächspartner ihre Aussagen kaum auf sich selbst beziehen. Die Mitarbeiter nehmen sich mit ihren Belangen und Wünschen im Unternehmen nicht ausreichend wahr. Diese Feststellung festigt sich in den persönlichen Gesprächen, die

mit den Mitarbeitern nach Ablauf eines Jahres wiederholt worden sind. Die These der mangelnden Selbstwirksamkeit stellt folglich ein Indiz dafür dar, dass das Erreichen eines Selbstbezugs ein langwieriger Prozess ist, den die Organisationsentwicklung bisher noch nicht hat leisten können.

Das Konzept der Berater sieht die Einbindung und aktive Beteiligung aller Organisationsmitglieder vor. Durch die Teilnahme am Projektteam, in Arbeitsgruppen, als Promotoren und an Veranstaltungen sollen alle Bereiche und so viele Mitarbeiter wie möglich an den Veränderungen beteiligt werden. Bisher sind ein Projektteam und drei Arbeitsgruppen mit insgesamt 15 Teilnehmern in die Organisationsentwicklung eingebunden. Gründe dieser Selektion werden in der Organisationskultur vermutet. „Es war schon immer so, dass die einzelnen Hierarchieebenen unter sich bleiben und die oben entscheiden, was unten passieren soll“. Versuche, diese Grenzen zu überwinden, zeigen sich in der Konzeption der Dialog-Workshops, im Zusammenstellen „gemischter“ Arbeitsgruppen und im Besucherrecht. Als bisher einziger Erfolg sind zwei Arbeitsgruppen zu nennen, die in „gemischten“ Gruppen gearbeitet und auf diese Weise Ergebnisse erzielt haben. Das vorgenannte Besucherrecht ist nach kurzer Zeit aufgehoben und die Dialog-Workshops sind noch nicht durchgeführt worden. Die Aufhebung der dargestellten Grenzen ist eine Chance und zugleich eine große Herausforderung für die Organisation. Die Überwindung dieses Hindernisses ermöglicht erfolgreiche Transformation.

Folgen des mangelnden Selbstbezugs sind in den unterschiedlichen Erwartungen an eine „gute Führungskraft“ zu erkennen. Führungskräfte erwarten von „guten Führungskräften“ insbesondere „Vertrauen, Ehrlichkeit und Authentizität sowie Information und Kommunikation“. Mitarbeiter erwarten von ihnen an erster Stelle „Unterstützung und Eingehen auf den Mitarbeiter“, gefolgt von „Information, Kommunikation und Problemlösungen“. Die größten Unterschiede sind die Erwartungen bezüglich „Unterstützung“, gegenseitigem „Verständnis und Vertrauen“. Die Mitarbeiter wünschen ein hohes Maß an „Unterstützung“ und die Führungskräfte ein hohes Maß an „Vertrauen“. An diesen Aussagen zeigt sich, dass - obwohl das Unternehmen in sog. „Leadership Competencies“ die Anforderungen an Führungskräfte formuliert hat - kein einheitliches Bild vorliegt. Dies legt die Vermutung nahe, dass diese Leitlinien im betrachteten Unternehmensbereich nicht hinreichend bekannt sind. Werden die Anforderungen an Führungskräfte auf die Grundsätze des Unternehmens bezogen, ist festzustellen, dass die Werte „Offenheit“ und „Teamwork“ von den Interviewpartnern erwähnt werden. Die Werte „Verantwortung“ und „hohe ethische Grundsätze“ werden nicht angeführt.

Bezüglich der „Vorbildfunktion“ der Führungskräfte, die aus theoretischer Sicht zu dem Erfolg einer Organisationsentwicklung beiträgt, zeigt das Fallbeispiel, dass die Führungskräfte nicht als Vorbilder wahrgenommen werden und sich selbst auch nicht in dieser Aufgabe sehen. Bei der Frage nach den Eigenschaften einer guten Führungskraft werden auffällig wenig Aussagen von den Interviewpartnern zur Vorbildfunktion gemacht. Bei der Frage, wie die Mitarbeiter für ihre Beteiligung an dem Prozess begeistert werden können, wird diese Vorbildfunktion in den meisten Aussagen erwähnt. Daneben verlangen die Interviewpartner, über den Verlauf der Initiative informiert zu werden und die Erfolge spüren zu können. Sie erwarten Authentizität bezüglich der Veränderung seitens der Organisation und der Führungskräfte. Für die Organisation und Initiatoren bedeutet dies, dass die Zusammenarbeit untereinander und mit den Mitarbeitern verändert werden soll und Sorge dafür getragen werden muss, dass die Veränderungen für die Mitarbeiter spürbar sind. Im Rahmen bestimmter Aktivitäten des Fallbeispiels zeigt sich, dass diese Chance nicht genutzt wird. Dazu zählt z.B. die fehlende Nutzung der aufgebauten Kommunikationswege, wie das Intranettagebuch, Infostände, Mitarbeiterzeitschrift usw., aber ebenso das Ausbleiben persönlicher Gespräche und Informationen über Inhalte und Erfolge der Vorhaben. Die Prozessevaluation belegt, dass die Handlungsziele der Initiatoren, Führungskräfte und Vorbilder, wie die „persönliche Information“, der Aufbau „stabiler Netzwerke“ und die Durchführung von „Channel-Aktuell Veranstaltungen“, in ihrer Umsetzung stagnieren. An dieser Stelle zeigt sich, dass sich die Führungskräfte - wie ihre Aussagen über die Anforderungen aufzeigen - ihrer Vorbildfunktion und somit der Aufgabe der Transformation nicht ausreichend bewusst sind.

Beim Betrachten des weitläufigen Bilds von einer Führungskraft kommt die Frage auf, ob sich die Aussagen der Interviewpartner auf unterschiedliche Führungsebenen beziehen und ob die Führungskräfte die Fragen aus der Sicht eines Mitarbeiters oder einer Führungskraft beantwortet haben. Diese Problematik kann nicht eindeutig gelöst werden. Der geringe Selbstbezug der Organisationsmitglieder, der bei allen Aussagen festgestellt wird, und die Schilderungen der oberen Führungskräfte auf der Klausurtagung legen die Vermutung nahe, dass die Führungskräfte ihre Erwartungen immer an die nächsthöhere Führungsebene richten.

Auf der Klausurtagung berichten die oberen Führungskräfte, dass die Organisation und Arbeitsumstände ihnen keine Zeit dazu lassen, sich vermehrt in die Initiative

einzubringen. Hier wird deutlich, dass die Entscheidungsträger nicht die bei ihnen vermutete Entscheidungsautonomie besitzen oder nicht wahrnehmen wollen.

Im Gegensatz zu den Bildern einer „guten Führungskraft“ zeigt sich das eines „guten Mitarbeiters“ einheitlicher. Die Führungskräfte erwarten „Kommunikation, Eigeninitiative, Fleiß und Teamwork“. Die Mitarbeiter erwarten „Teamwork“, gefolgt von „Fleiß und Kommunikation“. Den größten Unterschied weisen die Anforderungen bezüglich „Teamwork“ und „Fleiß“ auf, welche die Mitarbeiter häufiger nennen als die Führungskräfte. Umgekehrt erwarten die Führungskräfte von Mitarbeitern in höherem Maße „Eigeninitiative“ und „Kritikfähigkeit“. Der Mitarbeiter definiert sich in erster Linie als ein Glied in der Produktionskette. Dieses Selbstbild steht im Gegensatz zum emotionalen Lernen. Ist davon auszugehen, dass die Erwartungen an eine Rolle mit der Anzahl der jeweiligen Aussagen zunehmen, lässt die geringe Anzahl an Aussagen über einen „guten Mitarbeiter“ darauf schließen, dass die Mitarbeiter über ihre eigene Rolle ein geringeres Bewusstsein haben als über die einer Führungskraft.

Da sich kaum Aussagen auf die Referenzebene der Person beziehen, liegt die Vermutung nahe, dass sich weder Führungskräfte noch Mitarbeiter ihrer Wirksamkeit innerhalb der Organisation bewusst sind. Folglich wissen sie auch nicht um die Bedeutung, die sie bei einem Veränderungsprozess einnehmen. Solange die Selbstreflexion und der Selbstbezug nicht im Vordergrund der Veränderungsaktivitäten stehen, ist emotionales Lernen nicht möglich. Die Chancen, welche die Organisation durch ein solches Verhalten verspielt, lassen die Antworten der Interviewpartner auf die Frage nach ihrer Beteiligung vermuten. Dabei wird deutlich, dass sich zwar beinahe alle Mitarbeiter engagieren wollen, doch ihr Engagement von der vorgelebten Veränderung der oberen Führungskräfte und der gesamten Organisation abhängt. Die Bedeutung der Rolle der Organisation wird durch die Mitarbeiterbefragung belegt. Die Unzufriedenheit der Mitarbeiter wirkt sich auf das allgemeine Empfinden und ihr Selbstbild aus. Solange sich die Mitarbeiter nicht werteorientiert, offen und fair behandelt fühlen, sondern mangelnde Information und Kommunikation erleben und sich dadurch der Willkür ausgesetzt fühlen, ist es für sie schwierig, eine Veränderung aus Eigenantrieb voranzutreiben.

### **Emotionale Selbstreflexion**

Die emotionale Selbstreflexion wird mithilfe diverser Methoden angeregt. Eine Auswahl solcher Methoden ist in der Kick-Off-Veranstaltung angewendet worden. Dort hat die Personenaufstellung eine Reflexion über die Beziehungen der Teilnehmer unterei-

einander ausgelöst. Die Anwendung der Methode des Appreciative Inquiry hat zum Vorschein gebracht, dass die Teilnehmer ein positives Selbstbild aufweisen. Die Kraftfeldanalyse weist die Organisation als fördernden Faktor und die Person als hindernden Faktor aus. Dies bedeutet, dass der positive Selbstbezug des ersten Schulungs-Tages am zweiten Tag nicht fortgesetzt wird. Die beschriebenen Lernsettings sind bisher nur mit den oberen Führungskräften durchgeführt worden. Eine Wiederholung und das Aufgreifen der Ergebnisse sind bisher nicht erfolgt. Eine weitere Methode, die die Umsetzung des Erfolgsfaktors Konstruktivität anregt, ist das World-Café. Seine Chancen liegen darin, eine Driftzone zu schaffen, in der unterschiedliche Perspektiven kennen gelernt und eigene blinde Flecken erkannt werden können. Das Feedback der Gastgeber belegt, dass dies stattgefunden hat. Dass weitere Veranstaltungen abgesagt worden sind, schmälert den Nutzen dieser Methode, da sie nur von einer ausgewählten Gruppe erfahren worden ist. Ein Instrument, das insbesondere die Erfolgsfaktoren der Selbster-schließungskompetenz anspricht, ist im Fallbeispiel durch den Gesprächsleitfaden entwickelt worden. Dieser Leitfaden gibt auf mehreren Seiten Anreize zur Reflexion eigener Muster wie auch der des Gesprächspartners, z.B. zeigt Seite 4 die eigenen Erwartungen an ein Gespräch und Seite 5 zeigt mögliche Erwartungen des Gegenübers. Die oberen Führungskräfte, die diesen Leitfaden zur Verfügung gestellt bekommen haben, bewerten ihn als hilfreich und prozessunterstützend. Eine Schwäche zeigt sich im geringen Rücklauf des Evaluationsbogens und darin, dass er nicht allen Mitarbeitern zugänglich gemacht wird. Das legt die Vermutung nahe, dass der Leitfaden keine subjektive Relevanz, Betroffenheit und Aktivität auslöst und somit das geringe Interesse erklärt. Theoretisch ist der Gesprächsleitfaden ein geeignetes Instrument für die Organisation, dessen Anwendung durch die Evaluation gefördert und verbessert werden kann. Der Wunsch nach einem solchen Leitfaden zeigt das Bedürfnis nach einer Ausweitung des eigenen Verständnisses bezüglich der Inhalte der Organisationsentwicklung. Die Verwendung der Begriffe „Innerer Zustand“ und „Wahrnehmung“ im Leitfaden belegen, dass die Lernsequenz über die Bedeutung des „Inneren Zustands“ bei Wahrnehmungsprozessen erfolgreich ist. Die besten Erfolgsaussichten für den Lernenden ergeben sich in den Dialog-Workshops. Daher stellen sie das Kernstück des Veränderungskonzepts dar. In Workshops sollen jeweils Mitarbeiter und Führungskräfte sowie Führungskräfte und Betriebsräte gemeinsam durch unterschiedliche Methoden ihre „Selbster-schließungskompetenz“, „Konstruktivität“ und „emotionale Selbstreflexivität“ ausbauen. Die größte Bedeutung kommt dabei der Chance zu, eine allseitig erlebbare

Authentizität bezüglich Personen und Inhalten aufbauen zu können. Das Absagen dieser Dialog-Workshops wird darauf zurückgeführt, dass dieser Schritt derzeit eine zu große Veränderung und somit Herausforderung für die Organisation darstellt. Bis sich alle Betroffenen bezüglich der Umsetzung dieser Workshops einig sind, bleibt diese Chance ungenutzt. Die erste Annäherung beim Erschließen der Chancen über Dialog-Workshops findet in Form des Workshops mit oberen Führungskräften und Betriebsratsmitgliedern statt. Das Konzept für diesen Workshop berücksichtigt die genannten Erfolgsfaktoren und soll insbesondere die Teilnehmer für das individuell Besondere und kollektiv Gemeinsame sensibilisieren. Die Aussagen der Teilnehmer belegen, dass in dieser Veranstaltung eine gegenseitige Annäherung stattfindet und Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Wegen des drohenden Scheiterns der Initiative haben Emotionen vor und während dieser Veranstaltung eine große Rolle gespielt. Im Workshop wird diesen Emotionen und Mustern und somit der biographischen Synthetisierung kein Raum gegeben, wodurch die Erfolgchancen nicht voll ausgeschöpft werden können. Im fokussierten Interview messen die Teilnehmer dem Workshop eine große Bedeutung zu. Doch können im Anschluss an diese keine Veränderungen ihres Verhaltens beobachtet werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass zwar vordergründig eine Annäherung stattgefunden hat, jedoch diese nicht mit der eigenen Person verbunden ist. Die mangelnde Aktivität der Beteiligten in Projektteamsitzungen und den fokussierten Interviews stützt diese Schlussfolgerung. Ebenso findet, entgegen der Vereinbarung, keine gemeinsame Berichterstattung an die Mitarbeiter statt. Dies zeigt, dass keine Transformation stattgefunden hat. Die Organisation hat weder ihre Zusammenarbeit verbessert noch eine Kompetenz zur Umsetzung nachhaltiger Veränderungen bisher entwickeln können.

Als nicht genutzte Chance erweist sich bis heute die Lernzielformulierung. Im Auftragsgespräch werden die Ziele der Initiative thematisiert, ohne die abgeleiteten Unterziele einzelner Unternehmensbereiche zu diskutieren. Die Formulierung von Unterzielen für den Bereich und die Betroffenen steht bis heute aus. Daran anschließend sind bis heute keine biographische Synthetisierung und kein innerer Dialog im Fallbeispiel zu beobachten. Die Vergangenheit der Organisation und die ihrer Mitglieder ist zu keiner Zeit Gesprächsgegenstand. Gleiches ist bei der Chance zur Reflexion und Selbstbeobachtung zu sehen. Im Fallbeispiel findet die Abstimmung einer einvernehmlichen Beobachtungsperspektive nicht statt. Beobachtungen erster und zweiter Ordnung werden durch die Prozessberater kontinuierlich in Projektteamsitzungen angeregt, doch kann sie



von den Organisationsmitgliedern nicht selbstständig durchgeführt werden. Deutlich tritt dies in dem Fehlen von konstruktiver Zusammenarbeit und wertschätzendem gegenseitigen Umgang hervor. Damit einher geht die Konstruktivität, die den Beteiligten nicht bewusst ist. Dennoch zeigt die Situation die Dringlichkeit dieser Erfolgsbedingungen: Die Beteiligten sind in unterschiedliche Interessensgruppen gespalten, die über Jahre hinweg scheinbar unüberwindbare Hindernisse geschaffen und die eine Konsensfindung schier unmöglich gemacht haben. Die Organisationsmitglieder neigen dazu, das Vorhandene als mangelhaft zu bezeichnen, ohne sich damit auseinanderzusetzen, wie es dazu gekommen ist. Die fehlende Selbsterschließung zeigt sich im Konfliktverhalten der Organisation. In Krisen ziehen sich die Organisationsmitglieder zurück, anstatt sich mit den Problemen auseinanderzusetzen. Dieser Rückzug ist ein Vermeidungsverhalten, das sich kontraproduktiv auf jeden Veränderungsprozess auswirkt.

Solange die gewachsenen Muster nicht identifiziert und reflektiert werden und Neues bewusst an Vorhandenes angeknüpft wird, kann die Organisationsentwicklung kein Bestandteil ihrer Mitglieder werden und somit weder authentisch sein, noch sich weiter entwickeln.

#### **4.1.2 Anforderungen an die Umgebung**

Zu den Erfolgskriterien der Umgebung zählen insbesondere „Selbstbezug“, „Gruppenbezug“ und „Organisationskultur“.

##### **Selbstbezug**

Als Veranstaltung mit Selbstbezug ist der Workshop mit den Gründungsmitgliedern der Initiative und den Betriebsratsmitgliedern einzustufen. Die Eindrücke der Teilnehmer werden durch fokussierte Interviews eruiert. Die Veranstaltung zielt hauptsächlich darauf, den Erfolgsfaktor „Empathie“ zu fördern. Die Teilnehmergruppen haben festgestellt, dass sie Gemeinsamkeiten haben; sie haben sich angenähert, gegenseitiges Verständnis aufgebaut und die Fortentwicklung der Initiative vereinbart. Die Antworten zum Transfer zeigen, dass aus dem Workshop positive Eindrücke hervorgegangen sind. Es gibt jedoch auch gegenteilige Meinungen, die darauf hinweisen, dass die Veränderungen nicht bei allen Teilnehmern in gleicher Stärke angekommen sind. Die geringe und einseitige Beteiligung an dem fokussierten Interview und an dem Nachtreffen belegen diese Vermutung. Gemäß Konzept sollen Großgruppenveranstaltungen und Workshops stattfinden, damit sich Mitarbeiter gegenseitig annähern, Vertrauen und Verständnis aufbauen und Empathie entwickeln. Diese Veranstaltungen fördern nicht nur den

Selbstbezug, sondern auch den Gruppenbezug sowie den Erfolgsfaktor Organisationskultur. Da diese Workshops noch nicht umgesetzt worden sind, bleiben diese Chancen bis auf Weiteres ungenutzt. Die notwendige Integration der Mitarbeiter in den Prozess findet nicht statt. Da bisher drei Arbeitsgruppen mit 15 Personen gebildet worden sind, erfolgt dieses Vorhaben nur ansatzweise. Vorschläge zur weiteren Einbindung der Mitarbeiter durch die Rolle der Promotoren, Ausüben des Besucherrechts, Benennen eines Verantwortlichen für das Anbringen der Tagebucheinträge an den Infobrettern usw. werden nicht aufgegriffen.

Chancen zeigen sich dagegen in der Verbindung der Organisationsentwicklung mit anderen Projekten. So werden Kommunikation und Mitarbeiterorientierung in Projekten, die die Optimierung der Fertigungsstruktur betreffen, integriert. Daneben finden Aktionen statt, die die Feedbackkultur der Organisation fördern und es werden kontinuierlich Seminare zu Konfliktmanagement angeboten. Daran zeigt sich, dass die Aufgabe, die Organisationsentwicklung in den Gesamtzusammenhang der Organisation und dessen Entwicklung zu stellen, erkannt ist.

### **Gruppenbezug**

Eine weitere Stärke des Unternehmens stellt ihre ausgeprägte Bedeutung von Gruppen dar. Die Bildung von Gruppen bzw. Abteilungen unterstützt die Umsetzung der Erfolgsfaktoren. Die Struktur und überschaubare Größe fördern den Aufbau einer Gemeinschaft mit stabilen Beziehungen. Rolle und Wichtigkeit der Abteilung für den einzelnen Mitarbeiter lassen sich im Fallbeispiel in der Orientierungsphase aufzeigen. Dort ergeben die Aussagen der Mitarbeiter deutlich, dass die eigene Stimmung und Motivation von der Stimmung in der Abteilung und somit von den emotionalen Beziehungen abhängen. Die Gespräche im World-Café bekräftigen die Bedeutung der Abteilung. Im verständnisvollen Umgang miteinander entstehen Erfolgsgeschichten bezüglich Vertrauen, Zusammenhalt und Unterstützung. Auch in größeren Gruppen mit schlanker Führung sollte dieses Miteinander umgesetzt werden.

Aus der Fokussierung der Mitarbeiter auf die Abteilung kann abgeleitet werden, dass das Bild der Mitarbeiter vom Unternehmen auf den Erfahrungen innerhalb ihrer Abteilung basiert. Daran lässt sich verdeutlichen, dass die Gruppe den Mitarbeitern Identität in der Organisation verleiht. Folglich spielen die Erfolgsfaktoren, die für den Lernenden entwickelt worden sind, auch für die Gruppe eine Rolle. Die Transformation der Gruppe benötigt ebenfalls die Selbsterschließungskompetenz, Konstruktivität und

emotionale Selbstreflexivität. Doch weist das Fallbeispiel, außer bei dem oben angeführten Workshop, zu keiner Zeit eine entsprechende Reflexion auf. Trotz mehrmaliger Diskussionsversuche liegt bis heute keine Projektstruktur bezüglich der Zusammenarbeit von Projektteam, Lenkungsausschuss, Beraterteam, Arbeitsgruppen und Unternehmensbereichen vor. Ebenfalls ist die Personenaufstellung in der Kick-Off-Veranstaltung zu keinem späteren Zeitpunkt reflektiert worden.

### **Organisationskultur**

Das Interview in der Orientierungsphase zeigt, dass die Mitarbeiter und Führungskräfte unterschiedliche Vorstellungen über ihre Rollen und Aufgaben haben. Der einzelne Mitarbeiter nimmt sich primär als Teil eines großen Räderwerks wahr. In diesem Räderwerk sind der Ausbau individueller Kompetenzen und die Übertragung von Verantwortung zweitrangig. Emotionale Aspekte spielen keine Rolle. Die Beantwortung der Frage nach Reizworten zeigt, dass im Unternehmen keine dominanten Reizwörter vorliegen. Auch wenn sich daraus kein einheitliches Bild ableiten lässt, weist die Menge der Aussagen darauf hin, dass in Bezug auf Veränderungen unterschiedliche Muster vorherrschen, die als Hindernisse auf eine Veränderung wirken. Soweit gegeben, beziehen sich Reizwortformulierungen auf die Ebene der Organisation.

In den letzten 100 Jahren hat das Unternehmen eine Reihe von Veränderungen durchlaufen. Im World-Café wird von den Veränderungen der letzten Jahre berichtet. Auch wenn die Mitarbeiter rückblickend über eine Veränderung der Information und Kommunikation sowie Verbesserung der Zusammenarbeit, des Führungsstils und der Arbeitsbedingungen berichten, wünschen sie sich in diesem Bereich weitere Verbesserungen. 72% der Gruppen sprechen sich beim World-Café für eine stärkere Mitarbeiterorientierung aus. Das Feedback der Gastgeber belegt einerseits das Erreichen der methodischen Ziele des World-Cafés. Andererseits zeigt es, dass die Mitarbeiter eine hohe Ergebniserwartung im Hinblick auf rasche Veränderungen haben, die diese Veranstaltung nicht erfüllen kann.

Die Mitarbeiter berichten im Interview und protokollierten Gespräch in der Orientierungsphase, dass die Lage angespannt sei: „Im Moment ist die Stimmung zwischen den Mitarbeitern nicht so gut. Wir haben von 3 auf 4 Schichten umgestellt“. Es zeigt sich, dass die Mitarbeiter permanent strukturellen Veränderungen ausgesetzt sind. In solchen Zeiten schaut jeder Mitarbeiter primär auf sich, was den Ausbau von Empathie beeinträchtigt. Diese strukturellen Veränderungen innerhalb der Organisation überlagern die

ohnehin langwierigen subtilen Veränderungen, die die Kultur betreffen und durch die Initiative angeregt werden sollen.

Die Chancen, die das Intranettagebuch zur nachhaltigen Organisationsentwicklung innerhalb der Erfolgsfaktoren der Umgebung bietet, werden im Fallbeispiel in wenigen Fällen genutzt. Die Analyse zeigt, dass von geplanten 70 Beiträgen lediglich 25 erschienen sind und die Reflexion impliziter Deutungen und Verbindung der individuellen mit organisationalen Lernprozessen nur in 6 Fällen festgestellt werden kann. Die Qualität und Quantität sind folglich nicht konstant. Als Gründe hierfür können folgende Umstände genannt werden: Die Chancen dieses Instruments bleiben unerkannt, es liegt keine Schreibkompetenz vor und Schreibängste existieren. Die geringe Anzahl an Beiträgen resultiert aus der mangelnden Bereitschaft zum Schreiben und dem Ausbleiben von Sanktionen im Falle der Nicht-Einhaltung des vereinbarten Redaktionsplans. Ängste spielen insoweit eine Rolle, weil das Anfertigen eines Schriftstücks, in dem persönliche Erfahrungen sowie die eigene Meinung formuliert werden, unangenehm sein oder zu Diskussionen führen könnte. Das auffällig ablehnende Verhalten einiger Projektteammitglieder sowie der Arbeitnehmervertretung weisen darauf hin, dass es negative Erfahrungen gegeben haben könnte. An diesem ungeplanten Rückzug ist ein Widerspruch zwischen den Aussagen über die Wichtigkeit von Kommunikation und dem tatsächlichen Verhalten bei den Projektteammitgliedern zu erkennen.

Bei der vorangegangenen Diskussion der nicht genutzten Chancen kommt der Eindruck auf, dass die Initiative nicht wirklich gewollt zu sein scheint. Der Organisation fehlt diesbezüglich die Authentizität. Die Impulse, Betroffenheit auszulösen, sind zu schwach und die Erfolgsbedingungen für eine lernförderliche Kultur werden nicht genügend genutzt. Die Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit impliziten Deutungen und Wissen, eines Aufbaus stabiler und emotionaler Beziehungen und Empathie bleiben unerkannt. Dies behindert den Aufbau einer Beziehung zwischen dem Einzelnen und der Organisation.

#### **4.1.3 Anforderungen an die Intervention**

Zu den Erfolgskriterien zählen insbesondere die persönlichen und professionellen Eigenschaften des Prozessberaters und die Methodik. Übergeordnetes Ziel aller Methoden ist die Selbstreflexion persönlicher Deutungs- und Emotionsmuster.

## Prozessberater

Das Fallbeispiel zeigt, dass die Prozessberaterin eine große Chance für nachhaltige Organisationsentwicklung darstellt. Sie ist mit allen dargestellten Erfolgsfaktoren vertraut, weiß um ihre Konstruktivität und verfügt über ein großes Methodenrepertoire aus unterschiedlichen Disziplinen. In den Projektteamsitzungen, der Klausurtagung und dem Workshop nimmt sie die Beobachterperspektive ein und rekonstruiert die Verhaltensmuster der einzelnen Mitarbeiter. Sie achtet darauf, dass Form und Inhalte einzelner Veranstaltungen für die Betroffenen subjektive Relevanz haben. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass sie auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach einem hohen praktischen Bezug und situativer Kognition eingeht. Sie wechselt zwischen induktivem und deduktivem Lernen und regt zur Reflexion an, indem sie ihr Wissen über Veränderungen entweder voranstellt oder die Betroffenen durch Fragen aus der systemischen Beratung dort hinführt. In den monatlichen Projektteamtreffen ist sie bemüht, die Teilnehmer während der Feedbackrunde zum Einnehmen einer Metaperspektive anzuregen, um die Qualität des Feedbacks zu erhöhen. Im Laufe der 20 Monate lässt sich eine abnehmende Beteiligung der Teilnehmer an der Feedbackrunde beobachten. Die Fähigkeit, eine Metaperspektive einzunehmen, ist bisher nicht gelungen. Ein ähnliches Ergebnis ist im Auftragsgespräch zu finden. Dort haben die Berater ihre Vorschläge und Ziele zu Gunsten der Wünsche der Auftraggeber aufgegeben. Die letztlich ungenutzten Chancen liegen darin, dass die Führungsleitlinien nicht gemeinsam mit den Mitarbeitern entwickelt und das Projektteam nicht als gemischte Mitarbeitergruppe zusammengesetzt worden ist. An den beiden vorangegangenen Beispielen zeigt sich die Schwierigkeit von externen Beratern, das richtige Maß von Perturbation, d.h. Störung des Systems, zu finden. Ein Berater darf ohne direkte Befugnis nicht „störend“ eingreifen. Die Berater müssen ihre Kompetenz einbringen und das System sich selbst emergent entwickeln lassen, wofür Sonja Radatz, Geschäftsführerin vom Institut für systemisches Coaching und Training in Wien, die Begrifflichkeit „Beratung ohne Ratschlag“ vorschlägt. Doch wie sieht dies in der Praxis aus? Es endet i.d.R. mit dem Aufzeigen einer „Didaktik“, nach der der Prozessberater seine Intervention ausrichten soll. Es bleibt offen, in welchem Umfeld welcher Grad an Perturbation angemessen ist. Was kann die Beraterin bei mangelnder Offenheit und fehlender emotionaler Bereitschaft ausrichten? An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, dass die Grenzen des theoretischen Planens und der Perturbation ein bisher ungelöstes Problem darstellen.

## Methoden der Intervention

Die Diskussion der Intervention durch Methoden und Veranstaltungen ist etwas umfangreicher und wird daher in drei Schritten dargestellt:

1. Erfolge der einzelnen Methoden und Veranstaltungen
2. Chancen und Grenzen in der Durchführung
3. Offenes Erfolgspotenzial

### Zu 1: Erfolge der einzelnen Methoden und Veranstaltungen

Die Chancen der Zielvereinbarung im Auftragsgespräch sind vor allem darin zu sehen, dass sie eine stabile Basis für die Umsetzung darstellen. Ein besonderer Erfolg der Kick-Off-Veranstaltung ist die Sensibilisierung der oberen Führungskräfte für die Inhalte der Organisationsentwicklung. Die Methoden - wie z.B. Personenaufstellung, Appreciative Inquiry und Kraftfeldanalyse - haben diesen Prozess unterstützt, indem sie die Betroffenheit und subjektive Relevanz gefördert haben. Ein Erfolg der Interviews und Gespräche in der Orientierungsphase ist es, dass das Ziel, die Mitarbeiter zur Reflexion über ihre Führungs- und Kommunikationskultur anzuregen, zum Teil erreicht worden ist. Bei den Gesprächen im Jahr 2008 wird festgestellt, dass, im Gegensatz zu den Interviews im Jahr 2007, die Interviewpartner über Termin, Inhalt und Gesprächspartner informiert worden sind. Die Interviewleiter werden freundlich begrüßt und erleben Unterstützung beim Aufsuchen der Mitarbeiter in den Fertigungshallen. In den Gesprächen wird deutlich, dass die meisten Mitarbeiter die Initiative und das Logo kennen. Dies belegt, dass innerhalb eines Jahres etwas in Gang gekommen ist. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage eines Mitarbeiters: „Meine Bewertungen in WCA haben sich verbessert. Ich glaube, das liegt daran, dass mehr Infos gegeben werden“. Die Klausurtagung bringt das Konzept voran. Durch diese Veranstaltung werden weitere Promotoren gewonnen; die Handlungsziele werden verdeutlicht und es wird die Weiterentwicklung vereinbart. Bei der Veranstaltung World-Café haben sich die Mitarbeiter in Driftzonen über ihre Erfahrungen und aktuellen Sichtweisen ausgetauscht. Die Auswertungen sind auf einem Flipchart festgehalten worden. In den einzelnen Diskussionsgruppen und -runden haben Perturbationen und Beobachtungen zweiter Ordnung stattgefunden. Die bekannte Umgebung und das Catering haben für eine angenehme Atmosphäre gesorgt. Die Mitarbeiter fühlen sich miteinbezogen und wertgeschätzt. Die Motivation der Teilnehmer, sich für die Organisationsentwicklung zu engagieren, ist durch die Veranstaltung gestiegen. Dies lässt sich damit belegen, dass die Anzahl der Besuch-

er in den Projektteamsitzungen steigt, die Beiträge im Intranettagebuch zunehmen und sich einige Teilnehmer nach der Veranstaltung in Arbeitsgruppen engagieren möchten. Zudem ist in Interviews eine Bewusstseinsbildung zu den Inhalten der Organisationsentwicklung zu erkennen. Die Hoffnungen auf ein umfangreiches Kommunikationskonzept der Initiative sind erfüllt worden. Die einzelnen Medien sind bekannt und werden genutzt, sodass die Wünsche bezüglich der Kommunikation, welche die Mitarbeiter im Interview im Vorjahr eingefordert haben, erfüllt sind. Die Präsentation und Diskussion theoretischer Aspekte des Lernens in Lernsequenzen durch die Doktorandin hat bei den Teilnehmern einen Prozess in Gang gebracht. Sie setzten sich zunehmend mit ihrer Wahrnehmung auseinander. Dies fällt z.B. daran auf, dass sich der Begriff „innere Muster“ im Projektteam etabliert hat und im Gesprächleitfaden mit aufgenommen worden ist.

#### Zu 2: Chancen und Grenzen in der Durchführung einzelner Methoden

Die Kick-Off-Veranstaltung liegt 20 Monate zurück und scheint in Vergessenheit geraten zu sein. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Lernsettings nach einiger Zeit wiederholt werden sollten, um Vergangenes nachzuerleben und sich über die Veränderungen auszutauschen. Solange dies nicht getan wird, scheint es so, als ob diese Energie brach liege. In der Klausurtagung soll an der Basis des gesamten Veränderungskonzepts und -prozesses gearbeitet werden. Dazu sind das Schaffen einer emotionalen Neigung und das Herausarbeiten der subjektiven Relevanz besonders wichtig. Die Betroffenen sollen hier einen Weg finden, wie sie selbst die Organisationsentwicklung vorantreiben können. Ein Erfolg dieser Veranstaltung lässt sich daran zeigen, dass, nachdem offensichtlich ist, dass drei Kollegen über die Initiative nicht im Bilde sind, sich der Informationsaustausch verbessert hat. Doch die Chance, dass in dieser Veranstaltung Vorschläge für die Verbesserung des Konzepts aufkommen, persönliche Veränderungsziele formuliert werden und die Veränderungskompetenz gesteigert wird, wird nicht genutzt. Das World-Café erreicht lediglich einen relativ kleinen Teil der Belegschaft. Die Mitarbeiter können den Nutzen dieser Veranstaltung noch schwer einschätzen und erwarten Ergebnisse, die diese Methode nicht leisten kann. Der Grad des Selbstbezugs und der Selbstreflexion ist bei einer ersten Veranstaltung zurückhaltend. Hinsichtlich des Intranettagebuchs lässt sich zeigen, dass das Bereitstellen eines Instruments nicht ausreicht, die Methode des Story-Tellings in die Wege zu leiten, um implizites Wissen der Organisation auszudrücken sowie die Organisationskultur zu reflektieren.

### Zu 3: Offenes Erfolgspotenzial

Das Erfolgspotential steckt zu einem erheblichen Teil in dem entwickelten Konzept selbst, das noch nicht vollständig umgesetzt worden ist. So sind insbesondere die Dialog-Workshops als das Kernstück des Konzepts bisher nicht durchgeführt worden. Dabei decken sie die bedeutendsten Erfolgskriterien ab und sind folglich notwendig für das Gelingen des Veränderungsvorhabens. Daneben könnten in solchen Veranstaltungen Muster und Rollen gut eruiert werden. Neben diesen Workshops sind in der Umsetzungsphase weitere Großgruppenveranstaltungen mit der Methode des World-Cafés noch nicht umgesetzt worden. Auch werden die entsprechenden Seminarangebote und begleitenden Coachings nicht angenommen. Zusätzlich sind andere Vorhaben aus der Zielvereinbarungsphase wie die Umsetzung der diskutierten Projektstruktur oder die Vereinbarung eines Eskalationskonzepts bisher nicht in Gang gesetzt worden. Das Erfolgspotential, das in der Überarbeitung und Anpassung der Oberziele an die Handlungsziele der Initiative liegt, ist ebenfalls noch nicht voll ausgeschöpft. Z.B. hat sich bei der Projektteamsitzung ergeben, dass, ausgehend von dem Oberziel der verbesserten Zusammenarbeit, zusätzliche Seminare für Meister angeboten werden sollen. Wegen fehlendem Interesse sind zwei der geplanten Seminare abgesagt worden. Ergebnis dieses Verlaufs ist, dass obwohl das Handlungsziel umgesetzt worden ist, der Nutzen ausbleibt. Daran lässt sich verdeutlichen, dass die Umsetzung der Unterziele einer ständigen Weiterentwicklung und Rückkopplung mit den Oberzielen benötigen. In einer solchen Auseinandersetzung könnte man Umsetzungsprobleme erkennen, nach Ursachen suchen und Gegenmaßnahmen einleiten.

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit ist noch erhebliches Erfolgspotenzial ungenutzt. Doch wird generell beobachtet, dass sich die Mitarbeiter in einem hohen Maß beteiligen möchten. Es wird erfolgsentscheidend sein, diese hohe Bereitschaft zu nutzen und die Mitarbeiter entsprechend aktiv mit einzubeziehen.

#### **4.1.4 Anforderungen an die Evaluation**

Zu den Erfolgskriterien der Evaluation zählen insbesondere die Aspekte „Ganzheitlichkeit“, „Konstruktivität“ und „Selbsterfahrung“.

#### **Ganzheitlichkeit des Evaluationskonzepts**

Im Rahmen der Organisationsentwicklung ist in der Fallstudie ein umfangreiches Evaluationskonzept entwickelt worden. Dieses kann als ganzheitlich und zirkulär be-



zeichnet werden, da unterschiedliche qualitative Methoden der Erhebung und Auswertung einsetzt und zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Mitarbeitergruppen einbezogen werden. Die Erhebungen und Auswertungen sind nicht nur methodisch fundiert, sondern auch praxistauglich. Die Evaluationsinstrumente werden so zeit-effizient und arbeitsplatznah wie möglich durchgeführt. Die speziell entwickelte Prozessorientierung zeigt insbesondere die Reifung des Prozesses auf. Es werden Längs- und Querschnittstudien durchgeführt und Bewertungen aus unterschiedlichen Perspektiven eingeholt. Die Evaluationsinstrumente orientieren sich an den Gütekriterien qualitativer Forschung, setzen sich mit ihrer Konstruktivität auseinander und geben ihre Eindrücke an die Organisation weiter. Die Kompetenz der Evaluation wird durch die wissenschaftliche Begleitung der Doktorandin gestützt. Im Mittelpunkt jedes Evaluationsvorhabens steht Kommunikation, die bei der Entwicklung sowie der Durchführung eines Evaluationskonzepts wesentlich ist.

Die Einschätzung der Beraterin, wie die Prozessevaluation angenommen worden ist, zeigt eine positive Resonanz: „Das Evaluationsraster kam gut an. Es wurde auch schon nachgefragt, ob man es zur Darstellung in den eigenen Reihen haben kann.“ Kennzeichen der erfolgreichen Anwendung liegt in der Einbettung der Prozessevaluation in das Gesamtgeschehen.

### **Konstruktivität und Selbsterfahrung**

Vorzugsweise werden Methoden verwendet, die der Konstruktivität und Selbsterfahrung entsprechen. In den Interviews werden Mitarbeiter und Führungskräfte befragt. An der Prozessevaluation nehmen das Projektteam, die Meister und alle oberen Führungskräfte teil. Mit Ausnahme des Interviews mit der Prozessberaterin wird die Evaluation ausschließlich mit Betroffenen und somit als Selbstevaluation wahrgenommen. Die Chancen eines teilstrukturierten Interviews liegen darin, dass damit ein spontanes Antworten der Befragten ermöglicht wird. Die anschließende Analyse ermöglicht das Feststellen von Mustern, die das Verhalten bestimmen. Zur Anregung der Reflexion werden den oberen Führungskräften der Gesprächsleitfaden und die Prozessevaluation zur Verfügung gestellt.

Der Gesprächsleitfaden ist vor dem wissenschaftlichen Hintergrund des Konstruktivismus entwickelt worden und trägt dazu bei, die Erfolgsfaktoren für den Lernenden zu erschließen. Die Evaluation dieser Methode findet anhand eines einseitigen Fragebogens statt, der einen Rücklauf von ca. 30 % aufweist. Die Bewertungen fallen positiv aus,

d.h. nach Meinung der Befragten unterstützt sie der Bogen bei der Selbsterschließung und der Einstellung auf ihren Gesprächspartner. Doch legen der geringe Rücklauf des Bogens und die Tatsache, dass dieser kein weiterer Gesprächsgegenstand ist und nicht allen Mitarbeitern zugänglich gemacht wird, die Vermutung nahe, dass diese Lernchance nicht vollständig genutzt wird.

Die Prozessevaluation veranschaulicht die Vorhaben der Organisationsentwicklung anhand von 13 Handlungszielen. Zusätzlich untersucht sie den Zusammenhang zwischen dem Voranschreiten der Handlungsziele mit dem Empfinden von Sinn und Freude am Projekt der Beteiligten. Die erstmalige Prozessevaluation vergegenwärtigt Ende 2007 den aktuellen Stand der Initiative aus Sicht der oberen Führungskräfte. Sie zeigt, dass 6 Handlungsziele als bekannt, 3 als vorbereitet und 4 als durchgeführt bewertet werden. Die höchste Standardabweichung zeigt die Bewertung der folgenden Handlungsziele: „Channel-Aktuell als Dialogveranstaltung“, „Weiterbildung für Führungskräfte“, „Mentorenprogramm“ sowie „Dialog Workshop für Führungskräfte und Betriebsratsmitglieder“. Die heterogenen Bewertungen offenbaren eine mangelnde Information sowie die nicht teilnehmergechte Vermittlung dieser Handlungsziele. Die geringste Standardabweichung und somit größte Homogenität zeigen die Bewertungen beim Sinn der Initiative sowie dem Installieren von Arbeitsgruppen und Promotoren. Darauf folgen die Verteilung des Faltblatts und die Wiedereinführung der Meistertage. Von diesen Aktionen sind „Arbeitsgruppen und Promotoren“ sowie das Wiederbeleben der „Meistertage“ als Misserfolge einzustufen, da sie die niedrigste Bewertung erhalten haben. Hingegen kann als bisher größter Erfolg der Initiative die Verteilung des Faltblatts auf Grund der einheitlich hohen Bewertung identifiziert werden.

Bei einem Vergleich der wiederholt durchgeführten Prozessevaluation erkennt man den Fortschritt des Prozesses an der verbesserten Kommunikation der oberen Führungskräfte untereinander. Dies zeigt sich darin, dass die Standardabweichung bei allen Handlungszielen abnimmt und sich die Ausreißer der ersten Durchführung nicht wiederholen. Wenn die Entwicklungen stagnieren, nehmen Sinn und Freude ab. Sinn und Freude sind bei den Meistern stärker ausgeprägt als bei den oberen Führungskräften. Bei den oberen Führungskräften sowie dem Projektteam sind die Bewertungen von Sinn und Freude im Fortgang der Initiative gesunken. Der Stimmungsabfall macht darauf aufmerksam, dass das Projektteam einen Bedarf an positiven Erfahrungen und Erfolgserlebnissen hat. Dies muss angesprochen und mit Unterstützung der Berater gelöst werden. Wird die selbstständige Anwendung des Evaluationsbogens erfragt, ist

festzustellen, dass er lediglich in 2 Fällen von den oberen Führungskräften angewendet worden ist. Somit liegt die Vermutung nahe, dass die Mitarbeiter dieses Instrument auch in Zukunft nicht einsetzen werden, um die Entwicklung ihrer Organisation voranzutreiben. Dadurch bleiben die theoretisch und praktisch bestätigten Chancen dieses Instrumentes ungenutzt.

Ein weiteres Evaluationsinstrument der Organisation, das nicht unmittelbar mit der Initiative verbunden ist, jedoch hilft, diese zu steuern, ist die jährliche Mitarbeiterbefragung, WCA. Sie fördert die Auseinandersetzung mit der Organisation und ihrer Kultur. Ihre Repräsentanz liegt bei ca. 70 % der Belegschaft. Gemessen an den Erfolgsfaktoren der Evaluation ist die Mitarbeiterbefragung methodisch fundiert und darum bemüht, zirkulär zu arbeiten, was sich durch die Diskussion der Ergebnisse und Vereinbarung von Aktionen in Rückmeldeworkshops zeigt. Sie ist nicht prozessorientiert und erfüllt auch nicht die Anforderungen der Konstruktivität und Selbsterfahrung. Die Aussagen der Mitarbeiter im Rahmen des World-Café bestätigen die Wichtigkeit der Entwicklungsfähigkeit der WCA. Als wichtig werden v.a. die Möglichkeit einer Beteiligung, das Interesse der Geschäftsleitung und die Diskussionen in den Rückmeldeworkshops erachtet. Die Umsetzung der Aktivitäten und der Zeitaufwand der Rückmeldeworkshops haben jedoch Verbesserungspotenzial.

Die Grenzen des Leitfadenterviews liegen u.a. in der Auswahl der Interviewpartner und dem Erstellen des Fragen- und Antwortenkatalogs. Die Auswahl der Interviewpartner soll die verschiedenen Mitarbeitergruppen bestmöglich repräsentieren. Die Grundgesamtheit im Fallbeispiel umfasst ca. 2200 Mitarbeiter und 100 Führungskräfte. Für das Interview werden 37 Mitarbeiter und 15 Führungskräfte ausgelost. Über die Güte dieser Stichproben können keine weiteren Angaben gemacht werden. Es ist nicht ersichtlich, ob und inwieweit soziometrische Schichtungseffekte der Auswahl vorgeschaltet worden sind. Die tatsächliche Stichprobe deckt insbesondere den Fall ab, dass von einer starken Heterogenität der Führungskräfte auszugehen ist, während von den Mitarbeitern eine homogene Einstufung erwartet wird. Da der Fragenkatalog keine Antworten vorgibt, beinhalten die Antworten der Interviewpartner das, was ihnen spontan einfällt, was im Langzeitgedächtnis abgespeichert ist und mitgeteilt werden möchte. Zudem werden diese Aussagen durch die Beziehung zu dem Interviewleiter beeinflusst. In einer fremden, unpersönlichen Atmosphäre sind die Gesprächspartner verschlossener als in einer vertrauten Umgebung mit einem bekannten Interviewleiter. Eine Folge dieser Vorgehensweise ist, dass sehr heterogene Informationen gesammelt werden und

dass eine Wiederholung der Befragung zu einem anderen Zeitpunkt zu veränderten Aussagen führen kann. Diese Offenheit und Vielfalt der Ergebnisse erschwert eine Zusammenfassung und Analyse. Ferner prägen die Erfahrungen und Erwartungen des Forschers die Datenmenge, da er die Fragen entworfen hat, die Antworten protokolliert und in den Antworten nur das erkennen kann, was ihm aufgrund seiner Konstruktionen zugänglich ist. Die Entdeckung von Neuem und Unerwartetem ist dadurch eingeschränkt oder im konstruktivistischen Sinne eine Wiederentdeckung eigener Erwartungen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Entwicklung, Durchführung und Teilnahme an den Evaluationsinstrumenten einen Beitrag zur nachhaltigen Organisationsentwicklung leistet. Die ausbleibende Eigeninitiative, ihre Prozesse mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten selbst zu evaluieren, weist jedoch darauf hin, dass die Organisation nach aktuellem Stand nicht in der Lage ist, die Veränderungen der Initiative nachhaltig voranzutreiben.

## **4.2 Kritische Würdigung**

### **4.2.1 Würdigung des theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmens**

Die Analyse und Reflexion der Praxis anhand des gewählten theoretischen Rahmens können einen Beitrag zur Klärung des Forschungsthemas leisten.

#### **Die Verbindung unterschiedlicher Disziplinen**

Der konstruktivistische Ansatz vermag mit seinem Subjektbezug die Lernprozesse des Mitarbeiters zu beschreiben. Der Beitrag der Systemtheorie besteht darin, das Subjekt in die Umwelt einzubinden. Dabei wird der Mitarbeiter als Teil einer Abteilung und gesamten Organisation verstanden. Die Systemtheorie geht über die eindimensionale Betrachtung einer Ursache-Wirkung-Beziehung hinaus und misst den komplexen Wirkungszusammenhängen von Lehren und Lernen eine hohe Bedeutung bei. Dies ermöglicht eine umfangreichere Berücksichtigung von Einflüssen und hilft so, mögliche „Nebenwirkungen“ beim Lernprozess zu erkennen. Somit liefert die Kombination von Konstruktivismus und Systemtheorie einen entscheidenden Beitrag zur wissenschaftlichen Klärung, indem der konstruktivistische Fokus auf das Subjekt durch die systemtheoretische Vernetzung des Subjekts mit seiner Umwelt ergänzt wird. In der Evaluation findet dieser Ansatz eine Berücksichtigung in der Unterscheidung von drei Referenzebenen: (1) Person, (2) Gruppe und (3) Organisation. Die einzelnen Methoden, wie

das Interview und Intranettagebuch, werden hinsichtlich ihrer Maß an emotionalem Lernen und Bezugs zu den drei Referenzebenen untersucht. Die Betrachtung unterschiedlicher Beteiligungsgruppen fließt ebenfalls in die Untersuchung mit ein, wie z.B. beim World-Café.

Die Vertreter des Konstruktivismus und der Systemtheorie setzen sich zunehmend mit den Erkenntnissen anderer Disziplinen, wie z.B. der Neurobiologie und Emotionspsychologie auseinander. So definieren Arnold und Schüßler nachhaltiges Lernen aufgrund von neurophysiologischen, tiefenpsychologischen und phänomenologischen Aspekten. Die Kombination ihrer Erkenntnisse erweitert das Verständnis des Forschungsgegenstands und weist einigen Anforderungen des Lernens eine größere Bedeutung zu, wie z.B. der Notwendigkeit einer ausdifferenzierten Lernumwelt oder der Bedeutung von praktischem und aktivem Lernen. Dabei ist die Kombination von Erkenntnissen unterschiedlicher Disziplinen nicht ohne Weiteres möglich und birgt Probleme. So weist Becker auf die Folgen einer leichtfertigen Adaption der Neurowissenschaften in die Pädagogik hin (vgl. Becker 2008, S. 73-89). Auch Roth stellt fest, dass die Übertragung der Annahme eines geschlossenen Systems bezüglich der Prozesse im Gehirn „fatal“ ist (vgl. Roth 2003b, S. 19). Eine Zusammenarbeit, in der ein Mehrwert entsteht, ist ein aufwändiger Weg wechselseitigen Abgleichs der Erkenntnisse.

### **Der Mitarbeiter und die Organisation**

Bei gegebenem theoretischem Rahmen wird im Fallbeispiel herausgearbeitet, dass der Mitarbeiter die wichtigste Rolle bei Veränderungsprozessen einnimmt. Indem er seine Wirklichkeit täglich konstruiert, verleiht er sich und der Organisation Identität. Erst wenn die Mitarbeiter ihre Realität anders gestalten, kann die Organisation verändert werden. Ein Ergebnis der Analyse des Fallbeispiels ist, dass Denken und Verhalten der Mitarbeiter maßgeblich von ihren vergangenen und aktuellen Erfahrungen innerhalb der Abteilung abhängt. Welchen Stellenwert die Abteilung hat, zeigen sowohl die Häufigkeit wie auch die Inhalte der Aussagen der Interviewpartner. Folglich kann die Abteilung als die Instanz zur Bewusstseins- und Meinungsbildung der Mitarbeiter und somit als die „Keimzelle“ für Veränderungen betrachtet werden: Die Stimmung in den Abteilungen kann den Veränderungsprozess begünstigen oder behindern. So hängt z.B. eine positive Stimmung von entsprechenden positiven Erlebnissen innerhalb der Abteilung ab. Dahingegen behindern negative Erfahrungen in der Abteilung – auch wenn

diese in keinem direkten Zusammenhang mit der Initiative stehen – die angestrebten Veränderungen.

Ein weiterer maßgeblicher Teil des Erfolgs der Organisationsentwicklung hängt vom Selbstbezug der Mitarbeiter ab. Die Theorie geht davon aus, dass sich der Selbstbezug auf alle weiteren Beziehungen positiv auswirkt. Die Betrachtung des Selbstbezugs in den Interviews und der Erfolgskontrolle im Fallbeispiel legt die Vermutung nahe, dass dieser bei den Mitarbeitern wenig ausgeprägt ist. Da die Theorie den Selbstbezug als Voraussetzung für das Gelingen weiterer Beziehungen nennt, ist der hier beobachtete fehlende Selbstbezug theoretisch eine Schwachstelle oder Störung. Ein Ansatzpunkt für die Praxis ist somit primär die Arbeit an einem stärkeren Selbstbezug, d.h. dass die Mitarbeiter ihre eigenen Muster hinterfragen und sich selbst als Teil des Ganzen bewusster wahrnehmen. Gleichzeitig leitet sich aus der Praxis die Forderung an die Theorie ab, ihre Betrachtungen über den Einzelnen hinaus auf die Gruppe auszuweiten, z.B. durch Interaktionsstudien oder Untersuchungen zur Gruppendynamik.

Die Theorie einer nachhaltigen Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen verlangt dem Mitarbeiter viel ab, wie eine besonders hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion. Ob dieser theoretisch optimale Zustand in der Praxis erreichbar ist, erscheint nicht unproblematisch. Ein Mensch lebt immer in unterschiedlichen formalen und informalen Organisationen, so dass das Unternehmen letztlich nur einen Teil seiner Umwelt darstellt. Eine Differenzierung dieser Umwelt nimmt die Theorie bisher nicht vor.

### **Die komplexen Emotionen**

Die Reflexion des Forschungsvorhabens an der Praxis hebt die Komplexität der Emotionen und Emotionsmuster hervor. Das Fallbeispiel zeigt deutlich, dass Emotionen ein Ausdruck des Zusammenarbeitens sind und nicht außerhalb einer Gruppe stattfinden. Bei der Beobachtung von Emotionen fällt auf, dass sie nicht aus der erlebten Situation herausgelöst werden können. Es handelt sich also nicht um separierbare Emotionen, sondern eher um Emotionsketten. Folglich ist es schwierig, solche Emotionsketten zu beschreiben und zu evaluieren. Theoretische Ansätze haben sich bisher größtenteils singulären Emotionen wie Angst angenähert oder sich mit emotionalen Gegensätzen wie Mut und Angst beschäftigt. Bislang ist theoretisch belegt, dass Emotionen in einem gewissen Maß erlernbar sind und von einer subjektiven Bedeutungszuschreibung abhängen. Doch positive Emotionen sind mit ihren Auswirkungen auf die Lernprozesse in Organisationen theoretisch bisher noch nicht untersucht worden. Diese komplexen

Phänomene haben für Organisationen einen hohen Stellenwert, wie z.B. bei der Erklärung der Machtverhältnisse oder den Mustern der Organisationsmitglieder. Daher ist es für die Veränderungserfolge in der Praxis wichtig, dass die Theorie sich mit diesen Themenkomplexen auseinandersetzt und der Praxis Möglichkeiten aufzeigt, mit solchen Emotionsketten umzugehen und sie für Veränderungsmanagement nutzbar zu machen.

### **Die Beteiligung und Unternehmenskultur**

Die Einbindung der Betroffenen ist ein zentrales Thema für den Erfolg einer Organisationsentwicklung. Die Theorie geht davon aus, dass sich ein Betroffener von sich aus beteiligt. Die Praxis zeigt jedoch, dass die aktive Beteiligung gering ist und sogar die Führungskräfte sich nicht kontinuierlich dafür einsetzen. Ein Grund dafür wird darin gesehen, dass die Mitarbeiter untereinander wenig vernetzt sind und keine Gemeinschaft bilden. Über die verschiedenen Produktionsschichten und Abteilungsgrenzen hinweg kennen sich die Mitarbeiter kaum. Ein weiterer Grund für die ausbleibende Beteiligung wird in dem Anreizsystem der Organisation gesehen: Die Führungskräfte steuern den Einsatz ihrer Mitarbeiter maßgeblich über die Entlohnung. In diesem Sinne sind die Mitarbeiter an eine extrinsische Motivation gewöhnt. Auf die Situation, dass die Mitarbeiter wenig Eigenantrieb und Beteiligung zeigen, bietet die systemisch-konstruktivistische Perspektive bisher wenige Erklärungs- und Lösungsansätze. Eine Erkenntnis aus dem Fallbeispiel ist, dass auf die grundsätzlichen Bedürfnisse und Motive der Mitarbeiter besser eingegangen werden sollte. Die Wünsche der Mitarbeiter sind oftmals einfacher als angenommen, z.B. wünschen sie sich mehr Kontakt zu Kollegen und häufigere gemeinschaftliche Erlebnisse.

Insgesamt kann aus der Analyse des Fallbeispiels der Schluss gezogen werden, dass die Kultur des Unternehmens eine tragende Rolle bei Veränderungsprozessen spielt. Im vorliegenden Fall ist die Kultur rational geprägt und orientiert sich stark an Produktionskenngrößen wie Effizienzsteigerung oder Durchlaufzeitenoptimierung. In einem großen Produktionsbetrieb mit vielen Mitarbeitern braucht es Regeln und feste Strukturen, um die Zusammenarbeit zu organisieren und einen reibungslosen Arbeitsablauf zu gewährleisten. Diese Konzentration auf Sachlichkeit spiegelt sich in der Unternehmenskultur wider, sodass im vorliegenden Fall die Kognition und das Fachwissen der Mitarbeiter im Vordergrund stehen. Diese Kultur wirkt scheinbar als „natürlicher Gegenspieler“ zum emotionalen Lernen, sodass emotionale Anreize ihre Wirkung nicht voll

entfalten können. Solange die rationalen Aspekte in Unternehmenskulturen um einiges stärker gewichtet werden als emotionale Faktoren, ist es nicht nur im vorliegenden Fall, sondern voraussichtlich auch in anderen Unternehmen mit ähnlichen Kulturen schwierig, emotionales Lernen in der Praxis umzusetzen. Anders ausgedrückt: Solange die Organisation gute Führung und gute Kommunikation nicht honoriert, wirkt das Veränderungsvorhaben der Organisation auf die Mitarbeiter nicht authentisch und erstrebenswert.

### **Theorie und Praxis**

Bei der Einführung des Konzeptes „Emotionales Lernen“ im Unternehmen wird deutlich, dass die Verbindung von Theorie und Praxis nicht ohne weiteres funktioniert. So zeigt sich z.B. bei der Vorstellung des theoretischen Bezugsrahmens im Unternehmen, dass die Begrifflichkeiten, welcher sich die systemisch-konstruktivistische Denkweise bedient, den Mitarbeitern unbekannt sind und somit kein Anschlusslernen stattfinden kann. Folglich müssen diese wie Fremdwörter eingeführt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass der gewählte Ansatz nicht den traditionellen Denkweisen des Lernens und Lehrens entspricht. Viele Mitarbeiter erleben es als etwas Neues, dass der Prozessbegleiter berät und sie selbst die Verantwortung für die Entwicklung übernehmen. Für solche Ansichten war bisher in der Organisationskultur kein Raum. Probleme bei der Einführung zeigen sich ebenfalls im Aspekt der biographischen Synthetisierung. Dass die Vergangenheit der Beteiligten eine Rolle spielt, stößt bei Mitarbeitern sogar auf Ablehnung, da dies teilweise als Eingriff in die Privatsphäre wahrgenommen wird. Dementsprechend sind bis heute die bereitgestellten Methoden zur Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte nicht angewendet worden. Theoretische Anforderungen zu erfüllen, erweist sich in der Praxis als ein langer Weg, wie z.B. bei der Reflexion der eigenen Wahrnehmung und beim Nutzen der Wahrnehmung als Instrument zur Entwicklung und Steuerung von Veränderungen. Neben den aufgezeigten Schwierigkeiten konnten bei der Vorstellung des theoretischen Rahmens auch positive Reaktionen verzeichnet werden. Mitarbeiter empfinden den Ansatz der Theorie als positiv, durch den ihre Vergangenheit gewürdigt wird und Neues bewusst an das Vorhandene angeschlossen werden soll. Ebenso wird positiv bewertet, dass sie sich selbst aus eigener Kraft entwickeln können. Aufgrund dieses zustimmenden Beitrags, den die konstruktivistische Anthropologie leisten kann, sollen Theorie und Praxis weiterhin enger zusammenrücken.



## Die qualitative Evaluation

Nach Götz Bachmann tendieren „qualitative Forschungen [...] immer dazu, dass man dort forscht, wohin das Feld einen trägt“ (Bachmann 2002, S. 353). Vorteile dieses Forschens liegen darin, dass die Beteiligten uneingeschränkt ihre Gedanken und Anregungen äußern können und die Themen ansprechen, die sie beschäftigen. Das Stellen von offenen Fragen führt zu Erkenntnissen, die die Vorahnungen des Forschers übertreffen können. Dies ermöglicht die Exploration des Forschungsgegenstandes, wie es für das Fallbeispiel vorgesehen ist. Als Nachteil ist allerdings die Uneinheitlichkeit der gesammelten Daten und die daraus resultierende Schwierigkeit des Erstellens einer Häufigkeitsverteilung und Validierung der Erkenntnisse zu sehen. Im Fallbeispiel wird die qualitative Inhaltsanalyse angewendet, bei der das Transkript mittels einer Hypothesenmatrix erfasst und hinsichtlich der Kategoriehäufigkeit ausgewertet. Dadurch leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu der Verbindung von qualitativen und quantitativen Analysen. Bei der Erstellung der Struktur eines Evaluationsvorhabens sowie der Auswertung der Daten wird deutlich, dass jede Datenmenge, unabhängig davon ob sie qualitativ oder quantitativ erhoben worden ist, interpretationsbedürftig ist. Deutlich tritt dies bei der Analyse der Interviewdaten hervor. Die erste Interpretation des Evaluators findet bereits bei der Erstellung der Leitfragen und ersten Hypothesenmatrix statt. An dieser Stelle setzt er sich mit den möglichen Antworten der Interviewpartner sowie den verschiedenen Auswertungsmöglichkeiten auseinander. Während des Gesprächs unterliegt die Protokollierung der Sicht des Interviewleiters. Nach dem Interview erfolgt die Zuordnung der Daten zu den Hypothesen, die ebenfalls von der Interpretation des Analysten beeinflusst wird. Allgemein gefasst, könnte man sagen, dass die Analyse und Verifikation oder Falsifikation der Erkenntnisse von dem Forscher und seinen Beziehungen zum Forschungsgegenstand abhängen.

Als neue Herausforderung im vorliegenden Fallbeispiel erweist sich die Analyse von Emotionen. Sie sollen, anlehnend an die Evaluationsmethode des „Stimmungsbarometers“, mit der speziell entwickelten „Prozessevaluation“ in Form von Pfeilen mit der Beschriftung „Sinn“ und „Freude“ erfasst werden. In erster Linie wird die Evaluation von „Sinn“ und „Freude“ eingeführt, um die Entwicklung der Handlungsziele mit der Stimmung der Beteiligten in einen untersuchbaren Zusammenhang zu bringen. Parallel sollen diese Bewertungspfeile die Beteiligten dazu anregen, ihre Arbeit an dem Veränderungsprozess mit ihren subjektiven Empfindungen zu verbinden. Diese Erwartungen sind zum Teil erfüllt worden. Die Auswertungen der Prozessevaluationen zeigen sogar,

dass der „Sinn“ und die „Freude“ im Zeitablauf variieren und bei unterschiedlichen Interessensgruppen sich anders entwickeln.

Die „Anregung“, von der im konstruktivistischen Sinn die Qualität der Evaluation und der Erfolg der Organisationsentwicklung abhängen, ist im vorliegenden Fall nicht ausreichend analysiert worden. Insbesondere bei der qualitativen Evaluation emotionalen Lernens muss beachtet werden, dass über die Intensität der „Anregung“, die die eingesetzten Methoden bewirken, keine valide Aussage gemacht werden kann. Selbst wenn jeder Mitarbeiter die von ihm empfundene Anregung zum Ausdruck bringt, lässt sich diese subjektive Äußerung kaum mit den Aussagen seiner Kollegen vergleichen. Doch zeigen die Methoden, die im Verlauf der Initiative und des Evaluationskonzepts zur Anwendung kommen, eine Steigerung der Gütekriterien qualitativer Evaluation. Nach den Interviews der externen Prozessberater steigt die Auseinandersetzung der Teilnehmer mit den Inhalten der Initiative im World-Café an. Ebenfalls wird die individuelle Auseinandersetzung durch das Intranettagebuch einer breiten Belegschaft zugänglich gemacht. Abschließend werden die Eindrücke und Folgen der Veränderung, die durch den ersten Dialog-Workshop mit oberen Führungskräften und Betriebsratsmitgliedern realisiert worden sind, in einem fokussierten Interview von den Teilnehmern intensiv reflektiert. Zudem ergänzt das Hinzuziehen unterschiedlicher Perspektiven, sowie das Feedback der Gastgeber und ein Interview mit der Prozessberaterin, die Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand.

Aus den vorangegangenen Schilderungen tritt deutlich hervor, dass die Qualität der Evaluation letztendlich in einem hohen Maße von der aktiven Beteiligung und Offenheit der Betroffenen abhängt. Sobald sie für die Leistungssteigerung ihrer Prozesse durch Evaluation sensibilisiert ist, kann nachhaltige Organisationsentwicklung durch emotionales Lernen ausgebaut werden. Mit „sensibilisiert“ ist hier die Übernahme von Verantwortung aller Beteiligten gemeint. Es zeigt sich, dass die Grundlage für die Evaluation emotionalen Lernens erst allmählich entsteht.

#### **4.2.2 Würdigung des Fallbeispiels**

##### **Die Chancen des kooperierenden Unternehmens**

Ziel der nachhaltigen Organisationsentwicklung ist es, einen Prozess zu initiieren, der eine Veränderungskompetenz der Organisation und Organisationsmitglieder entstehen lässt. Die Chancen nachhaltiger Organisationsentwicklung ergeben sich aus der Realisierung der Erfolgsfaktoren, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden: Die

Chancen seitens des Lernenden bauen auf deren Wunsch auf, ein wichtiger Teil der Organisation zu werden und Selbstwahrnehmung und Reflexion auszubauen. Die Mitarbeiter belegen diesen Wunsch im Interview. Die oberen Führungskräfte unterstreichen ihre Änderungsbereitschaft durch das Aufstellen „expliziter Regeln“, in der hohen Bewertung des „Sinns“ der Initiative im Rahmen der Prozessevaluation und im Erstellen eines Gesprächleitfadens. Die Chancen der Umwelt basieren auf dem hohen Gruppenbezug der Mitglieder, der Vernetzung und Einbettung der Organisationsentwicklung in verwandte Prozesse und den ersten positiven Erfahrungen mit dem Intranettagebuch. Die Chancen der Intervention ergeben sich aus dem adäquaten Methodenmix der Prozessberaterin. Die Chancen des Evaluationskonzepts bestehen darin, dass die Beteiligten durch die Interviews und Prozessevaluation erste Erfahrungen mit der qualitativen Evaluation gemacht haben. Ebenfalls sind sie für die Bedeutung solcher Evaluationen für den Erfolg des Veränderungsprozesses sensibilisiert worden. Das bereits etablierte Instrument der Mitarbeiterbefragung belegt die Kompetenz der Organisation im Umgang mit Evaluation.

### **Weitere Einflussfaktoren auf die Organisationsentwicklung**

Die Analyse des Fallbeispiels verdeutlicht, dass der Erfolg der Maßnahmen nicht nur von der theoretischen Qualität des Konzepts und der handwerklich einwandfreien Umsetzung abhängt, sondern weiteren Einflüssen unterliegt. So zeigt sich zum einen, dass die Methoden in der Praxis nie vollständig den theoretisch entwickelten Anforderungen entsprechen können. Zum anderen zeigt sich, dass ein Konzept erst in der kontinuierlichen Weiterentwicklung in der Praxis seinen Erfolg entfalten kann, z.B. durch Differenzierung und Individualisierung. Diese Abstimmung ist durch permanente innere und äußere Einflüsse auf die Organisation erschwert. So wechseln z.B. die Ansprechpartner, welche die Organisationsentwicklung initiiert haben und das Unternehmen unterliegt veränderten Marktsituationen. Aus diesen Veränderungen resultiert eine Verschiebung der tagesaktuellen Prioritätensetzung der Mitarbeiter. Im konkreten Fall bekommen neue Themen, wie die Einführung einer weiteren Schicht oder ERA, Vorrang gegenüber den Inhalten der Initiative. Zusätzlich zeigt sich, dass die vorgefundenen Strukturen der Zusammenarbeit ein größeres Hindernis für die Organisationsentwicklung darstellen, als im Vorfeld angenommen. Ihr Einfluss zeigt sich insbesondere daran, dass die beteiligten Mitarbeiter über Jahre hinweg Muster entwickelt haben, die von Ängsten und Misstrauen geprägt sind, das – wie z.B. zwischen den verschiedenen Interessensgruppen – zum Teil rollenbedingt ist. Im Ergebnis erhöht eine solche Situation die

Diversifikation der Teilnehmer und erschwert eine gemeinsame Vertrauensgrundlage, die bei der Veränderung von „weichen“ Faktoren, wie sie Gegenstand der Initiative sind, Voraussetzung ist.

Beim Betrachten der Einflussfaktoren tritt immer wieder ein Zusammenhang zur Organisationskultur hervor, die sich als der wichtigste Bezugspunkt für den Erfolg der Organisationsentwicklung heraus. In diesem Sinne könnte ein übergeordnetes Ziel aller Erfolgsfaktoren für das kooperierende Unternehmen sein, den Mitarbeitern Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen zeigen, dass sich eine gute Führungskultur und hohe wirtschaftliche Effizienz nicht ausschließen. Als Teil der Unternehmenskultur spielt die Lernkultur eine wichtige Rolle für den Erfolg der Organisationsentwicklung. Für das kooperierende Unternehmen bedeutet dies, die Lernkultur parallel zur Initiative zu verändern. Dazu sollten die vorgestellten Methoden emotionalen Lernens auch in weiteren Personalentwicklungsmaßnahmen eingeführt und kontinuierlich erweitert werden.

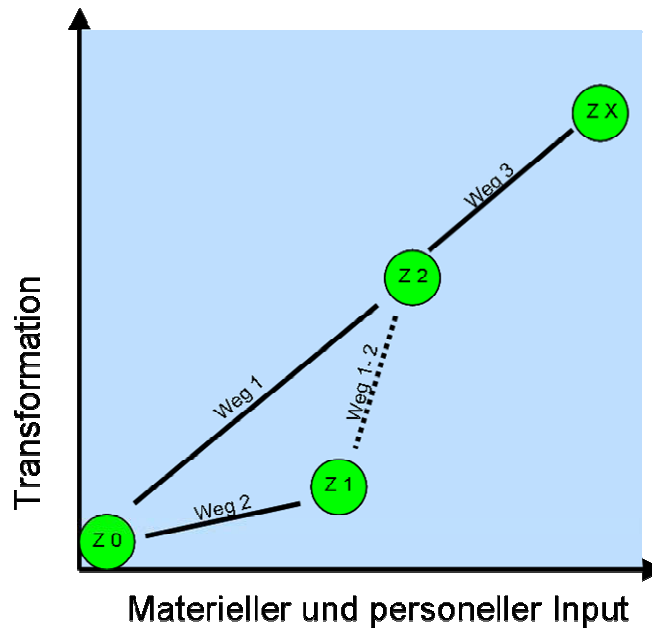
### **Darstellung des aktuellen Stands des Veränderungsvorhabens**

Insgesamt steht und fällt der Erfolg einer Organisationsentwicklung nicht allein mit ihrem Konzept. Vielmehr fällt bei der Reflexion der Erfolgsfaktoren auf, dass die Zusammenarbeit der Beteiligten und die Verzahnung der Veränderung mit der Unternehmenskultur sowie die Lernkultur eine tragende Rolle spielen. Erfolge sind bisher im Erreichen erster Schritte der Veränderung zu sehen, wie z.B. im gestiegenen Bewusstsein für die Notwendigkeit der Veränderung und in der reflexiven Einschätzung der eigenen Stärken. Wie bereits festgestellt, führt das Unternehmen im Rahmen der Initiative einige Lernsettings durch, die den Erfolgsfaktoren entsprechen. Doch diese Maßnahmen werden aus theoretischer Sicht weder im geplanten Umfang noch von der Organisation eigenständig durchgeführt. Insgesamt sind an der Initiative zu wenig Mitarbeiter aktiv involviert. In Anbetracht der aufgezeigten Eigenschaften der Unternehmenskultur stellt diese dem Mitarbeiter bisher keinen ausreichenden Rahmen zur Selbsterschließung zur Verfügung, was emotionalem Lernen nicht zuträglich ist. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass man mit dem Organisationsentwicklungsvorhaben noch am Anfang steht.

Die Darstellung des Stands und der Entwicklung der Initiative erfolgt anhand einer Grafik, wobei auf eine Maßeinheit verzichtet wird, um keine ungewollten Bewertungen vorzunehmen. Die Darstellung soll rein schematisch sein und den aktuellen Stand visuell verdeutlichen. Das Koordinatensystem gibt Auskunft über die Transformation

und den materiellen und personellen Input. Dabei steht die Abszisse für die strukturellen und personellen Veränderungen. Die Ordinate stellt die Transformation im Sinne der kritischen Erfolgsfaktoren dar. Dazu zählen die individuelle Lernzielformulierung, die Identifikation mit dem Veränderungsprozess, die Steigerung des Selbstbezugs und der emotionalen Selbstreflexion sowie auch die Ausweitung von Empathie.

Abb. 25: Zustandsbeschreibung der Initiative anhand verschiedener Kombinationen von Input und Transformation



„Z 0“ steht für die Anfangssituation einer jeden Veränderung. „Z 1“ zeigt den aktuellen Stand der Organisationsentwicklung auf. Bei einem bestimmten Mitteleinsatz ist ein bestimmtes Maß an Transformation erreicht worden. „Z 2“ hingegen zeigt den Zielzustand. Er wird entweder von Beginn an durch „Weg 1“ direkt erreicht oder durch „Weg 1-2“ in der Fortführung des Zustands 1. „Weg 1-2“ kann unter Beachtung der herausgearbeiteten Erfolgsfaktoren und der Ergebnisse der Analyse eine höhere Transformation bei verhältnismäßig geringerem Mitteleinsatz erreichen. „Z X“ zeigt einen fiktiven Zustand, der über ein wirtschaftlich und ethisch vertretbares Maß hinausreicht. Zum einen macht es keinen Sinn, ein verhältnismäßig großes Budget und die Einbindung aller Ressourcen beizusteuern. Zum anderen ist die Transformation, die vom Mitarbeiter verlangt werden kann, begrenzt.

## 5 Ausblick

Die derzeitige Präsenz von Nachhaltigkeit und Emotionen in der Fachpresse ist zu Beginn der Arbeit skizziert worden. Doch haben weder Nachhaltigkeit noch Emotionen im Rahmen von Organisationsentwicklung bisher den Stellenwert erreicht, den sie künftig einnehmen werden. Die aktuellen Studien der Boston Consulting Group (BCG) und der World Federation of Personnel Management Association (WFPMA) identifizieren Change Management als eine wesentliche Herausforderung bis zum Jahre 2015 (vgl. Gloger 2008, S. 68). In Zukunft wird von Organisationen und ihren Mitarbeitern noch mehr als heute der konstruktive Umgang mit dem Wandel erwartet. Mitarbeiter müssen paradoxe und mehrdeutige Situationen ertragen, von altbekanntem loslassen und bei langwierigen Prozessen geduldig sein. Zusätzlich wird eine Verknappung aller Ressourcen vorhergesagt. Neben dem weltweiten Kampf um Rohstoffe wird der demografische Wandel in Deutschland Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Belegschaften haben. Angesichts dieser Situation gewinnt das Ausschöpfen vorhandener Potenziale weiter an Bedeutung. In diesem Zusammenhang müssen die Unternehmen in die Veränderungskompetenz ihrer Mitarbeiter investieren, um im Wettbewerb nachhaltig bestehen zu können. Da angenommen wird, dass in den Emotions- und Deutungsmustern der Mitarbeiter das größte noch nicht voll ausgeschöpfte Potenzial für die nötige Veränderungskompetenz enthalten ist, kann die Entwicklung und Förderung emotionalen Lernens einen wirtschaftlichen Erfolgsbeitrag leisten. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen die Leistungsfähigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis für emotionales Lernen. Ein weiterer Ausbau der Arbeit, insbesondere in Bezug auf interdisziplinäre Zusammenarbeit, lässt auf weitere Fortschritte hoffen. Dabei sollen die Synergien durch eine exakt erklärende Wissenschaft mit einer geisteswissenschaftlichen Hermeneutik genutzt werden. Dieses Vorgehen wird in der Literatur derzeit nicht mehr als interdisziplinäres, sondern als transdisziplinäres Arbeiten diskutiert, was den Akzent auf die intensive Kooperation verschiedener Disziplinen setzt. In einem solchen Austausch werden die Entwicklungen der Forschungsfrage, der Methoden und der Interpretationen zunehmend schöpferischer und leistungsfähiger.

Doch auch durch transdisziplinäres Arbeiten wird emotionales Lernen nicht leichter. Vielmehr stellt die Arbeit mit Emotionen hohe Anforderungen an alle Beteiligten. So müssen u.a. die Erkenntnisse kreativ in die Praxis umgesetzt werden. Daraus ergibt sich

für die Forscher und Prozessberater eine veränderte Professionalität. Erstens wird von den Prozessberatern die Bewusstwerdung der „Brille“ der eigenen Beobachtungen und Wirklichkeitskonstruktionen erwartet. Nach Rolf Arnold sollen Berater ihre selbsterfüllende Wirkung und gewohntes Wissen reflektieren (vgl. Arnold 2008a, S. 216f.). Francisco Varela spricht in diesem Zusammenhang von „selbsteinschließender Reflexion“ (Varela u.a. 1992, S. 50). Dabei betont er, dass sich diese Brille nicht vollständig ergründen lässt, „wir erkennen vieles, aber wir erkennen nicht, wie wir erkennen“ (Varela u.a. 1992, Klappentext). Daher können Forscher und Prozessberater durch ihre Beobachtungen und Thesen keine Gewissheiten stiften. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, ganzheitliche Wirkungszusammenhänge zu erkennen und daraus für die jeweilige Situation die richtigen Schlussfolgerungen zu ziehen. Im Vordergrund ihrer Arbeit steht demnach nicht die Erforschung einer Wahrheit, sondern die Problemlösung eines vorliegenden Falls. Auch Albert Einstein fordert, dass die Forschung primär Entdeckungen machen soll, „Phantasie ist für die Forschung wichtiger als Wissen. Schließlich sollen am Ende nicht nur Resultate, sondern auch Entdeckungen stehen“ (Einstein, zitiert nach Wiedemann 1987). Zweitens verlangt die neue Professionalität nach einer interdisziplinären Zusammenarbeit. Methoden, welche die Prozesse initiieren und evaluieren, sollen verbessert und weiter entwickelt werden. Im Besonderen werden Methoden benötigt, die langfristige komplexe Veränderungen begünstigen und gleichzeitig ökonomisch tragbar und ethisch umsetzbar sind. Drittens wird von den Prozessberatern erwartet, dass sie auf die Betroffenen eingehen und den Rhythmus der Veränderungsprozesse spüren. Ausgehend davon, dass jedes Muster für den Menschen einen Zweck erfüllt, muss mit deren Aufspüren und Verändern respektvoll umgegangen werden. Unter Verwendung der konstruktivistischen Begrifflichkeiten ist die Wirkung am größten, wenn Primärkonstruktionen, die unter den Sekundärkonstruktionen liegen, aufgespürt werden können.

Die Anforderungen an die Arbeit mit Emotionen betreffen alle Menschen, die an einer Organisationsentwicklung beteiligt sind. Mehr denn je steht die gemeinsame Entwicklung „emotionaler Reife“ im Vordergrund, was auch die Förderung von sozialen Beziehungen mit einschließt. In diesen Beziehungen wird sogar der Schlüssel der gesamten zukunftsorientierten Personalarbeit gesehen. Die Zusammenarbeit wird als lernende Auseinandersetzung mit sich selbst und der Organisation betrachtet. Dementsprechend sollen die Unternehmen den Aufbau sozialer Beziehungen bewusst unterstützen. Im Rahmen nachhaltiger Organisationsentwicklung durch Transformation kommen angren-

---

zenden Themenbereichen wie der lernenden Organisation, dem Wissensmanagement, dem Learning-on-the-Job und der Lernmotivation zunehmend mehr Bedeutung zu. Ferner ist emotionales Lernen nicht auf die Organisation eines Unternehmens zu beschränken. In Anbetracht der hohen Anforderungen, die emotionales Lernen wie auch die angrenzenden Themenbereiche an den Menschen richten, stellt sich die Frage, in welcher Bildungsphase die Menschen mit emotionalem Lernen beginnen sollten. In der Ausbildung, in der Schulbildung oder bereits in der Elementarpädagogik? Diesbezügliche Recherchen bringen zum Vorschein, dass diese Frage in der Pädagogik bereits diskutiert wird und erste Ideen aufgekommen sind, wie die Einführung eines Schulfaches mit dem Titel „Menschen- und Beziehungskunde“. Dieses Schulfach soll jungen Menschen wesentliche emotionale und soziale Kenntnisse vermitteln und entsprechende Schlüsselqualifikationen anbahnen (vgl. Arnold 2005, S. 122). Dadurch kann bereits in jungen Jahren für emotionales Lernen sensibilisiert werden und die Kompetenzen für künftige Anforderungen ausgebildet werden.



## Nachwort

Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit zu vervollständigen, schließe ich mit einem weiteren Gedicht von Bertolt Brecht ab. Dazu habe ich die Schlussstrophe des „Dreigroschenoper“ ausgewählt. Sie zeigt, dass trotz mancher Schwierigkeiten die theoretischen und praktischen Vorhaben zu einem guten Ende kommen. Auch in den Situationen, in denen „im Trüben“ gefischt worden ist und der „Hinz den Kunz bedroht“ hat, ist es dennoch immer weitergegangen. Heute sitzen alle Beteiligten „vereint am Tische“. Ich wünsche mir, dass die Initiative „Gemeinsam in die Zukunft“ weiter voranschreitet und vor allem die Mitarbeiter mit ihren Bedürfnissen zunehmend mehr ins „Licht“ gelangen.

„Und so kommt zum guten Ende  
Alles unter einen Hut  
Ist das nötige Geld vorhanden  
Ist das Ende meistens gut.

Daß nur er im Trüben fische  
Hat der Hinz den Kunz bedroht.  
Doch zum Schluß vereint am Tische  
Essen sie des Armen Brot.

Denn die einen sind im Dunkeln  
Und die anderen sind im Licht  
Und man sieht die im Lichte  
Die im Dunkeln sieht man nicht.“

(Brecht 1973, S. 109)

## 6 Verzeichnisse

### 6.1 Quellenverzeichnis

**AB SKF (Hrsg.) (2008):** Annual Report. Schweden.

**Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1996):** Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

**Allport, Gordon W. (1970):** Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim: Verlag Anton Hain.

**Alwart, Susanne (2006):** Arbeit mit Metaphern. In: Rohm A. (Hrsg.): Change Tools. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S. 196-206.

**Appel, Wolfgang; Bronner, Rolf; Wiemann, Volker (1999):** Empirische Personal- und Organisationsforschung. Grundlagen – Methoden – Übungen. Reihe: Lehr- und Handbücher der Betriebswirtschaftslehre von Corstens H. (Hrsg.). München, Wien: R. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

**Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (Hrsg.) (1998):** Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

**Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (1999):** Dozentleitfaden: Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fort- und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen.

**Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001):** Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.

**Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl, Ekkehard; Schlutz, Erhard; Wittpoth, Jürgen (2002):** Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt a. M.

Internet, letzter Zugriff: 14.08.2008:

[http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf),

**Arnold, Rolf (2003):** Personalentwicklung – Grundlagen und Einführung. Unterlagen des Fernstudiums. 4. überarb. Aufl..

**Arnold, Rolf (2005):** Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

**Arnold, Rolf (2007):** Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

**Arnold, Rolf; Holzapfel, Günther (Hrsg.) (2008a):** Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 52. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 73-89; S. 215-241.

**Arnold, Rolf (2008b):** Führen mit Gefühl: Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden ABC. Wiesbaden: Gabler Verlag.

**Bachmann, Götz (2002):** Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 323-361.

**Balling, Rolf (2006):** Chef-Interview. In: Rohm A. (Hrsg.): Change Tools. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S. 65 – 72.

**Baumgartner, Rupert J.; Biedermann, Hubert; Ebner, Daniela (2007):** Unternehmenspraxis und Nachhaltigkeit: Herausforderungen, Konzepte und Erfahrungen. Mering: Rainer Hampp Verlag.

**Becker, Nicole (2008):** Gute Gefühle = müheloses Lernen? Über eine alte Utopie und ihre Neuauflage in der pädagogischen Ratgeberliteratur. In: Arnold, R.; Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 52. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 73-89.

**Bennet-Goleman, Tara (2004):** Emotionale Alchemie. Der Schlüssel zu Glück und innerem Friede. Frankfurt a. M.: S. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

**Berthold, Hans-Joachim; Gebert, Dieter; Rehmann, Barbara; von Rosenstiel, Lutz (1980):** Schulung von Führungskräften – eine empirische Untersuchung über Bedingungen und Effizienz. In: Gesellschaft für Organisationen e.V. (GfürO) (Hrsg.): Zeitschrift für Organisation. Band 4/1980. Wiesbaden: Gabler-Verlag. S. 221-229.

**Besser, Ralf (2001):** Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

**Birbaum; Schmidt (1996):** Biologische Psychologie. 3. Aufl.. Berlin u.a.O.: Springer Verlag GmbH.

**Blue Brain Project (2007):**

Internet, letzter Zugriff: 16.08.2008.:

<http://bluebrain.epfl.ch/page17871.html>

**Brand, Matthias; Markowitsch, Hans J. (2006):** Was weiß die Hirnforschung über Lernen? In: Baumert J. et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 5. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH. S. 21-42.

**Brecht, Bertolt (1973):** Die Dreigroschenoper. Nach John Gays „The Beggar’s Opera“. Text und Kommentar. Redaktion: Günther Busch. Erstaufführung 1928. 8. Aufl.. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag GmbH Co KG..

**Bronner, Rolf; Schröder, Wolfgang (1983):** Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. München, Wien: Carl Hansen Verlag. S. 247-286.

**Boehm, Barry W. (1993):** A Spiral Model of Software Development and Enhancement; TRW Defense Systems Group.

Internet, letzter Zugriff: 10.10.2008:

<http://cartoon.iguw.tuwien.ac.at:16080/fit/fit01/spiral/welcome.html>.

**Böhm, Winfried (2000):** Wörterbuch der Pädagogik. 15. überarb. Aufl.. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

**Bortz, Jürgen; Döring Nicola (2002):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human – und Sozialwissenschaftler. 3. überarb. Aufl.. Berlin, u.a.O.: Springer-Verlag GmbH.

**Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB (2008):**

Internet, letzter Zugriff: 25.09.2008:

<http://www.bibb.de/de/index.htm>;

<http://www.bibb.de/suche/?ie=ISO-8859-15&cx=008056912636294140918%3Aflgtw-2yuvq&cof=FORID%3A11&q=nachhaltigkeit&sa=Suchen#1192>.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2002):** Bericht der Bundesregierung für eine nachhaltige Entwicklung.

Internet, letzter Zugriff: 25.09.2008:

<http://www.bmbf.de> / <http://www.bmbf.de/de/search.php>

**Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2008):**

Internet, letzter Zugriff: 5.10.2008:

[http://www.bmbf.de/\\_search/searchresult.php?URL=http%3A%2F%2Fwww.bmbf.de-%2Fpress%2F1451.php&QUERY=bernsteinzentrum](http://www.bmbf.de/_search/searchresult.php?URL=http%3A%2F%2Fwww.bmbf.de-%2Fpress%2F1451.php&QUERY=bernsteinzentrum).

**Bernsteinzentrum (2008):**

Internet, letzter Zugriff: 5.10.2008:

<http://www.bernstein-zentren.de/>

**Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1992):**

Agenda 21 Hrsg.: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, Berlin 1997. Internet, Letzter Zugriff: 16.08.2008:

<http://www.bmu.de>

<http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm>

<http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/kap23.htm>

**Burghardt, Manfred (2002):** Projektmanagement. 6. Aufl.. München: Publicis Corporate Publishing.

**Caruso, David R.; Salovey, Peter (2007):** Management mit emotionaler Kompetenz. Die vier zentralen Skills für Ihren Führungsalltag. Frankfurt a. M., New-York: Campus Verlag.

**Ciampi, Luc (1997):** Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Comelli, Gerhard (1985):** Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. München: Carl Hanser Verlag.

**Cooperrider, David L.; Whitney, Diana K.; Stavros, Jacqueline M. (2003):** Appreciative Inquiry Handbook. The First in a Series of AI Workbooks for Leaders of Change. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

**Chodorow, Nancy (2001):** Die Macht der Gefühle. Subjekt und Bedeutung in Psychoanalyse, Geschlecht und Kultur. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.

**Damasio, Antonio R. (2003):** Auch Schnecken haben Emotionen. In: Der Spiegel, Heft 49, 2003. Hamburg: Spiegel Online GmbH. S. 200.

Internet, letzter Zugriff: 5.10.2008:

<http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/85/61/dokument.html?titel=%22Auch+Schnecken+haben+Emotionen%22&id=29341658&top=SPIEGEL&suchbegriff=&quellen=&vl=0&qcrubrik=>

**Damasio, Antonio R. (2007a):** Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. 4. Aufl.. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.

**Damasio, Antonio R. (2007b):** Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 5. Aufl.. München: List Taschenbuch Verlag.

**Deutscher Bildungsrat (1970):** Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. 2.Aufl.. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

**Die Bundesregierung (2002):** Perspektiven für Deutschland. Unsere Strategie für eine nachhaltige Entwicklung.

Internet, letzter Zugriff: 9.10.2008:

[www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_\\_\\_Anlagen/2006-2007/perspektiven-fuer-deutschland-langfassung.html](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/___Anlagen/2006-2007/perspektiven-fuer-deutschland-langfassung.html)

**Deutscher Bundesrat (2006):** Parlamentarischer Beirat für nachhaltige Entwicklung.

Internet, letzter Zugriff 9.10.2008:

[http://www.bundestag.de/parlament/gremien/beiraete/parl\\_beirat/index.html](http://www.bundestag.de/parlament/gremien/beiraete/parl_beirat/index.html),

**Deutscher Bundesrat, Parlamentarischer Beirat für nachhaltige Entwicklung (2008):** Fortschrittsbericht 2008.

Internet, letzter Zugriff: 9.10.2008:

[http://www.bundestag.de/parlament/gremien/beiraete/parl\\_beirat/fortschrittsbericht\\_2008.html](http://www.bundestag.de/parlament/gremien/beiraete/parl_beirat/fortschrittsbericht_2008.html)

**Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2005):**

Internet, letzter Zugriff 9.10.2008: <http://www.degeval.de>.

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE (2008):** AG für Organisationspädagogik.

Internet, Letzter Zugriff: 9.10.2008:

<http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-9.5045997312/AGOrganisation-/tagungen/tagung-organisation-erfahrung>

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE (2008):** Tagung 2008: Organisation und Erfahrung.

Intranet, letzter Zugriff 9.10.2008:

<http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-09.5045997312/AG-Organisation/tagungen/>

**Dodt, Hans-Ulrich; Leischner, Ulrich; Schierloh, Anja; Jährling, Nina ; Mauch, Christoph P.; Deininger, Katrin ; Deussing, Jan M. ; Eder, Matthias; Zieglgänsberger, Walter; Becker, Klaus (2007):** Ultramicroscopy: three-dimensional visualization of neuronal networks in the whole mouse brain. Nature Methods 4. P. 331 – 336.

**Dow Jones Sustainability Index (2007):**

Letzter Zugriff: 10.07.2007.:

<http://www.sustainability-index.com/>

**Eichhorn, Christoph (2008):** Erfolgreich durch positive Emotionen. Gefühlsmanager für den Job. In: managerSeminare. Heft 123, Juni 2008. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S. 28-35.

**Europäische Union (2006):** Europäische Strategie für Nachhaltige Entwicklung runderneuert.

Internet, letzter Zugriff: 5.10.2008:

[http://portal.wko.at/wk/format\\_detail.wk?AngID=1&StID=277561&DstID=0&BrID=5](http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=277561&DstID=0&BrID=5)  
10

**Ewert, Heike; Karmann, Michael (2006):** Kollegiale Beratung mit Reflecting Teams. In: Rohm, A. (Hrsg.): Change Tools. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S. 189-195.

**Fehlau, Eberhard G. (1998):** Im Rahmen des Meßbaren? Evaluation und Lerntransfer. In: managerSeminare, Heft 31, April 1998. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S. 76-83.

**Fiebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2003):** Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

**Fiebertshäuser, Barbara (2003):** Interviewtechniken – ein Überblick. In: Fiebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag. S. 371-395.

**Fischer, Dietlinde (2003):** Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Fiebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag. S. 693-703.

**Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolf, Stephan (Hrsg.) (1995):** Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.

**French, Wendell L.; Bell, Cecil H. (1994):** Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. 4. Aufl.. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt Bern.

**Friedrich, Gerhard; Preiß, Gerhard (2003):** Neurodidaktik. Bausteine für eine Brückenbildung zwischen Hirnforschung und Didaktik. In: Pädagogische Rundschau, 57.Jhg., H2. Frankfurt a. M., S. 181-199.

**Friedrichs, Jürgen (1990):** Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl.. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.

**FTSE4Good (2007):** Internet, letzter Zugriff 10.07.2007:

[http://www.ftse.com/Indices/FTSE4Good\\_Index\\_Series/index.jsp](http://www.ftse.com/Indices/FTSE4Good_Index_Series/index.jsp),

**Gebert, Diether (2003):** Organisationsentwicklung. In: Schuler H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 3. überarb. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber. S. 601-616.

**Geißler, Harald (1999):** Organisationsentwicklung. In: Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.



**Geißler, Harald (2000):** Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München: Verlag Franz Vahlen.

**Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1995):** Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Tippelt, R. et al.: Zeitschrift für Pädagogik. Band 6. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 867-888.

**Gieseke, Wiltrud (2007):** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG..

**Gieseke, Wiltrud (2008):** Emotionsregulierung im lebenslangen Lernen. Emotionen als Inhalt von Training im Bereich Dienstleistungen. In: Arnold, R.; Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 52. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 243-256.

**Gläser-Zikuda, Michaela (2005a):** Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag. S. 63-83.

**Gläser-Zikuda, Michaela (2005b):** Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag. S. 286-296.

**Göhlich, Michael (2007):** Antrag auf Einrichtung einer AG, Kommission oder Sektion „Organisationspädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Erarbeitet auf dem Treffen der Antragssteller 2006. Fortführung in 2007.

Intranet, letzter Zugriff: 10.10.2008:

[http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-](http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-09.5045997312/AGOrganisation/ziel/document.2007-11-16.6150318177)

[09.5045997312/AGOrganisation/ziel/document.2007-11-16.6150318177](http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-09.5045997312/AGOrganisation/ziel/document.2007-11-16.6150318177)

**Grau, Uwe; Möller, Jens (1992):** Was wäre, wenn? – Problem(auf)lösen durch konstruktive Konversation. In: Königswieser, R; Lutz C. (Hrsg.): Das systemisch-evolutionäre Management. Der Horizont für Unternehmer. 2. Aufl. Wien: Orac-Verlag. S. 271-298.

**Greder-Specht, Christine (2008):** Emotionen in der Weiterbildung.

Internet, letzter Zugriff: 5.10.2008:

<http://www.imb-uni-augsburg.de/christine-greder-specht>

<http://www.imb-uni-augsburg.de/medienp-dagogik/imbprojekt/emotionen-weiterbildung>.

**Grieger, Gunnar (2001):** Appreciative Inquiry. Paderborn: Junfermann. E-Book.

Internet, letzter Zugriff: 13.01.2008:

<http://appreciativeinquiry.case.edu/>

<http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/whatisai.cfm>

**Gloger, Svenja (2002):** Alle Mann ran! In: ManagerSeminare. Heft 60, Oktober 2006. Bonn: ManagerSeminare Verlags GmbH. S. 59-68.

**Gloger, Axel (2008):** HR-Herausforderungen bis 2015. BCG-/WFPMA-Studie. In: managerSeminare. Heft 123, Juni 2008. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S.67-69.

**Goleman, Daniel P. (1995):** Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement. New-York: Bantam.

**Herrmann, Ulrich (2004):** Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens: Auf dem Weg zu einer "Neurodidaktik"? In: Tippelt, R. et al.: Zeitschrift für Pädagogik. Band 50, Heft 4. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 471-474.

**Holzappel, Günther (2004):** Mehr Selbstbewusstsein für die Pädagogik! Ein Replik zum Schwerpunktheft „Gehirn und Lernen“ des Literatur- und Forschungsreports 3/2003. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V. (Hrsg.): Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Band 3. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.. S. 87 – 98.

**Jagenlauf, Michael (2001):** Evaluation. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt. S. 105-106.

**Kade, Jochen; Nittel, Dieter (2003):** Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Fiebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag. S. 745-757.

**Kaiser, Armin; Kaiser, Ruth (Hrsg.) (1999):** Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH.

**Kandel, Eric (1996):** Neurowissenschaften. Eine Einführung. Originaltitel: Essentials of neural science and behavior. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

**Kannenberg, Dieter (2006):** Feedback 3. und 4. Ordnung. In: Rohm, A. (Hrsg.): Change Tools. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S. 237 – 242.

**Kejcz, Yvonne et al. (1981):** Endbericht Band VIII: Untersuchungsansatz und Untersuchungsmethoden im Bildungsurlaubs- Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Von: Kejcz, Yvonne; Monshausen, Karl Heinz; Nuissl, Ekkehard; Paatsch, Hans Ulrich; Schenk, Peter: Das Bildungsurlaubs- Versuchs- und Entwicklungsprogramm – BUVEP 1979 bis 1981. Vorstand der Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung e.V. (Hrsg.). Heidelberg: Esprint Druckerei und Verlag.

**Königswieser, Roswitha; Keil, Marion (2002):** Das Feuer der großen Gruppen. Konzepte, Design, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen. 2. Aufl.. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Kösel, Edmund (1993):** Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub GmbH & Co. KG.

**Krapp, Andreas (2005):** Emotion und Lernen – Beiträge der pädagogischen Psychologie. In: Tippelt, R. et al.: Zeitschrift für Pädagogik. Band 51. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 603-609.

**Kremer, Manfred (2007):** Der lange Weg der Nachhaltigkeit.  
Internet, letzter Zugriff 25.09.2008: <http://www.bibb.de/de/30670.htm>.

**Kuckartz, Udo (2003):** Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Fiebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag. S. 584-597.

**Kunze, Dorothea (2003):** Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systematischen Erwachsenenbildung. Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt. Köln: GwG-Verlag.

**Lamnek, Siegfried (1993):** Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch. Band 2. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.

**Lamnek, Siegfried (2005):** Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.

**Le Doux, Joseph (2003):** Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München: dtv –Deutscher Taschenbuch Verlags GmbH & Co. KG.

**Lehner, Martin (2001):** Pädagogik der Mitarbeiterführung, Differenzorientierte Bildung und subjektive Führungsstandards. Band 26 aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bertelsmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

**Leidenfrost, Jana; Götz, Klaus; Hellmeister, Gerhard (1999):** Persönlichkeitstrainings im Management. Methoden, subjektive Erfolgskriterien und Wirkungen. Reihe: Managementkonzepte. 2. erw. Aufl.. München: Hampp Verlag.

**Leipnizer- Forum (2006):** Von antiautoritärer Erziehung, Lernpillen und einer Menge Haare, Datum: 06.11.2006.

Internet, letzter Zugriff: 5.10.2007:

<http://www.wgl.de:8080/wgl/servlet/wgl.mainServlet?Action=OutputDetail&Bereich=Object&Kategorie=22&ID=950&Gruppe=1>

**Lemke, Bettina (2003):** Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V. (Hrsg.): Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Thema: Gehirn und Lernen. Band 3, 2003. 26. Jhrg.. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.. S. 71-86.

**Lewin, Kurt (1947):** Frontiers in group dynamics. Human Relations. Vol. 1. London: Tavistock Institute of Human Relations, Plenum Press. P. 5-41.

- Lewin, Kurt (1943):** Defining the Field at a Given Time. In: Psychological Review Vol. 50: P. 292-310. Neuauflage: Lewin, Kurt (1997): Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Lienert, Gustav A.; Raatz, Ulrich (1994):** Testaufbau und Testanalyse. 5. überarb. und erw. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Lipp, Ulrich; Will, Hermann (2004):** Das große Workshopbuch. 7. überarb. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Luhmann, Niklas (1996):** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 6. Aufl.. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag GmbH Co KG..
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Hrsg.) (1992):** Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe Verlag.
- Mandl, Heinz; Huber, Günter L. (Hrsg.) (1983):** Emotion und Kognition. München: Urban Schwarzenberger.
- Markram, Henry (2006):** The blue brain project. Nat. Rev. Neuroscience; 7(2):153-60. Review.  
Internet, letzter Zugriff: 10.10.2008:  
[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16429124?ordinalpos=17&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed\\_ResultsPanel.Pubmed\\_DefaultReportPanel.Pubmed\\_RVDocSum](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16429124?ordinalpos=17&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DefaultReportPanel.Pubmed_RVDocSum)
- Mayring, Philipp; Ulich, Dieter (2003):** Psychologie der Emotionen. 2. überarb. und erw. Aufl.. Reihe: Grundriss der Psychologie, Band 5. Stuttgart: Verlag Kohlhammer GmbH.
- Mayring, Philipp (2007):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9.Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (2005):** Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Mayring, Philipp (2005):** Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag. S. 7-19.
- Mees, Ulrich (1991):** Die Struktur der Emotionen. Göttingen: Hogrefe Verlag.

**Münc, Joachim (2001):** Lernorte. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt. S. 201-202.

**Mühlfeld, Claus; Windolf, Paul; Lampert, Norbert; Krüger, Heidi (1981):** Auswertungsprobleme offener Interviews. In: Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftliche Institute e.V. (Hrsg.): Soziale Welt, Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Band 5, 1981. 3. Jhrg.. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft GmbH. S. 325- 352.

**Nolda, Sigrid (2003):** Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Fiebertshäuser B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag. S. 758-784.

**Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Chrisiane; Horst, Siebert (2004):** Management und Organisationsentwicklung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V. (Hrsg.): Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Band 2, 2004. 27. Jhrg.. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG..

**Nuissl, Ekkehard (2006a):** Leibniz-Nachrichten. Nr. 28. Sep., Okt. 2006, S. 4.  
Internet, letzter Zugriff: 10.10.2008: Nachrichten28(1).pdf  
[www.catalysis.de/fileadmin/user\\_upload/MAIN-dateien/3\\_Institut/PR/Leibniz-Nachrichten/Nachrichten28.pdf](http://www.catalysis.de/fileadmin/user_upload/MAIN-dateien/3_Institut/PR/Leibniz-Nachrichten/Nachrichten28.pdf)

**Nuissl, Ekkehard (2006b):** Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG..

**Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Kronau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1983):** Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zedler, P.; Moser, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen: Verlag Leske und Budrich GmbH. S. 95-123.

**Olbrich, Josef (2001):** Systemtheorie. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt. S. 300-302.

**Pauen, Michael (2007):** Was ist der Mensch? Die Entdeckung der Natur des Geistes. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

**Pedler, Mike; Burgoyne, John; Boydell, Tom (1994):** Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen, Wettbewerbsvorteile sichern. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.

**Pekrun, Reinhard (1988):** Emotion, Motivation, Persönlichkeit. München, Wien: Psychologie Verlags Union.

**Pekrun, Reinhard (1996):** Emotionen beim Lernen und Leisten.

Internet, letzter Zugriff: 7.08.2008:

<http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Pekrun96.html>

**Pekrun, Reinhard (2000):** Evaluation in der betrieblichen Weiterbildung. In: Harteis, C.; Heid, H.; Kraft, S.: Kompendium Weiterbildung, Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal und Organisationsentwicklung. Opladen: Verlag Leske und Budrich GmbH. S. 269-286.

**Peukert, Helmut (2000):** Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Tippelt, R. et al.: Zeitschrift für Pädagogik. Band 46, Heft 4. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 507-524.

**Reich, Kersten (2000):** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 3. überarb. Aufl.. Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH.

**Reich, Kersten (2002):** Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH.

**Reich, Kersten (2008):** Methodenpool.

Internet, letzter Zugriff: 5.10.2008:

<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik>

Methodenübersicht: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/uebersicht.html>

Evaluation: <http://www.uni-koeln.de/ew-ak/konstrukt/didaktik/evaluation.html>

Supervision: [http://methodenpool.uni-koeln.de/supervision/frameset\\_supervision.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/supervision/frameset_supervision.html)

**Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz; Prenzel, Manfred (1994):** Computerunterstützte Lernumgebung. Planung, Gestaltung und Bewertung. München: Publicis MCD Verlag.

**Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1997):** Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert F. E., Mandl H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a.O.: Hogrefe Verlag für Psychologie. S. 355-403.

**Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1998):** Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen - revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung? Forschungsbericht Nr. 100. Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. München.

**Reinmann-Rothmeier, Gabi; Erlach, Christine; Neubauer, Andrea (2000):** Erfahrungsgeschichten durch Story-Telling – eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode. Forschungsbericht 127. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

**Reischmann, Jost (2003):** Weiterbildungsevaluation, Lernerfolg messbar machen. Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH.

**Roth, Gerhard (1992):** Das konstruktivistische Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag GmbH Co KG.. S. 277-336.

**Roth, Gerhard (2003a):** Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue vollst. überarb. Aufl.. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag GmbH Co KG..

**Roth, Gerhard (2003b):** Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V. (Hrsg.): Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Thema: Gehirn und Lernen. Band 3, 2003. 26. Jhrg.. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.. S. 14-19.

**Roth, Gerhard (2004):** Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Tippelt, R. et al.: Zeitschrift für Pädagogik. Band 50, Heft 4. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 496-506.



**Schmid, Bernd (2006):** Passungsdialog anhand innerer Bilder. In: Rohm A. (Hrsg.): Change Tools. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. S. 83-93.

**Schmidt-Atzert, Lothar (1996):** Lehrbuch der Emotionspsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer.

**Schrader, Josef; Berzenbach, Frank (2005):** Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V. (Hrsg.). Internet, letzter Zugriff: 25.08.2008:  
[www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp)

**Schulze, Peter M. (1998):** Beschreibende Statistik. 3. erw. und überarb. Aufl.. München u.a.O.: R. Oldenburg Verlag.

**Schüßler, Ingeborg (2007):** Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchung zum nachhaltigen Lernen. Band: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

**Schüßler, Ingeborg (2008):** Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens – theoretische und empirische Erkenntnisse. In: Arnold, R.; Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 52. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 183-214.

**Senge, Peter M. (1990):** Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Siebert, Horst (1997):** Konstruktivistische (Theorie-)Ansichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen: Verlag Leske und Budrich GmbH. S. 285-299.

**Siebert, Horst (1998):** Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Reihe: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V. (Hrsg.), Band 14.. Frankfurt a. M., 1998.  
Internet, letzter Zugriff: 5.11.2007: <http://www.die-bonn.de>

**Siebert, Horst (1999):** Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH.

**Siebert, Horst (2001):** Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Qualifikations-Entwicklungs-Management - QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u.a.O.: Waxmann Verlag GmbH. S. 281-333.

**Siebert, Horst (2004a):** Lernen zu handeln – systemisch-konstruktivistische Anmerkungen. In: Bender, W. u.a. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 69-75.

**Siebert, Horst (2004b):** Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. Reihe: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V. (Hrsg.). Band: Perspektive Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG..

**Siebert, Horst (Hrsg.) (2005):** Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e.V. (Hrsg.): Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Band 28. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG..

**Sievers, Burkhard (Hrsg.) (1977):** Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart: Klett-Verlag.

**Sparrer, Insa (2004):** Wunder, Lösung und System. Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

**Spitzer, Manfred (2005):** Einführung. Gehirnforschung für lebenslanges Lernen. In: Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft. OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.). Stuttgart: Schatauer GmbH.

**Stadelmaier, Ulrich (2008):** Führung, Emotionen und Persönlichkeit: Emotionsarbeit von Führungskräften. Saarbrücken: vdm Verlag, Dr. Müller.

**Städtler, Thomas (2003):** Wörterbuch der Psychologie. Wörterbuch, Handbuch, Studienbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

**Stern, Elsbeth; Grabner, Roland; Schumacher, Ralph (2005):** Lehr- und Lernforschung und Neurowissenschaften – Erwartungen – Befunde – Forschungsperspektiven. BMBF (Hrsg.). Bildungsforschung 13. Bonn, Berlin: Internetverlag.

**Swartz, Barbara E.; Goldensohn, Eli S. (1998):** Timeline of the history of EEG and associated fields. In: *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*. Feb;106(2). P. 173-176. Elsevier Ireland Ltd.

**Schwarz, Gerhard (2007):** Führen mit Humor. Wiesbaden: Gabler Verlag.

**Tietgens, Hans (1994):** Psychologisches im Angebot des Volkshochschulen. PAS-Pädagogische Arbeitsstelle. Institut der Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes. Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt a. M.

**Trebesch, Karsten (1980):** Organisationsentwicklung in Europa. Band 1A: Konzeptionen. Band 1B: Fälle. Bern: Hans Huber Verlag.

**Tomaschek, Nino (2007):** Systemische Transformationsphilosophie. Erfolgreicher Wandel von Organisationen und Unternehmen durch organisationale Selbstreflexion. Heidelberg: Carl-Auer Systeme, Verlag für Systemische Forschung.

**Ulich, Dieter (1989):** Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. 2. Aufl.. München: Psychologie Verlags Union.

**Urban, Fabian Y. (2007):** Emotionen und Führung. Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde und praktische Konsequenzen. Wiesbaden: Gabler Edition Wissenschaft.

**Varela, Francisco; Thompson, Evan; Rosch, Eleanor (1992):** Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern: Goldmann Verlag.

**Vereinte Nationen (2005):** Sitzungsprotokoll, 59. Versammlung.

Internet, letzter Zugriff: 13.08.2007.

Internet:<http://www.un.org/Depts/german/gv-59/band1/ar59237.pdf>

**Volmerg, Ute (1983):** Validität im interpretativen Paradigma – Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren. In: Zedler, P.; Moser, H.: *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie*. Opladen: Verlag Leske und Budrich GmbH. S. 124-143.

---

**Von Glasersfeld, Ernst (1996):** Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag GmbH Co KG..

**Wahren, Heinz-Kurt E. (1996):** Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag.

**Weinberg, Johannes (1989):** Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.

**Weinert, Sabine (1991):** Spracherwerb und implizites Lernen. Bern: Verlag Hans Huber.

**Wiedemann, Peter M. (1987):** Entscheidungskriterien für die Auswahl qualitativer Interviewstrategien. Forschungsbericht aus dem Institut für Psychologie. Nr. 1/1987. Berlin: Technische Universität Berlin.

**Willke, Helmut (1991):** Systemtheorie. Stuttgart: Fischer Verlag.

**Wittwer, Wolfgang (2002):** Nachhaltigkeit der betrieblichen Weiterbildung und Betriebsentwicklung. In: GdWZ, Grundlagen der Weiterbildung. Heft 2. Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH. S. 111-114.

**Zur Bonsen, Matthias (2003):** Real Time Strategic Change, Schneller Wandel mit großen Gruppen. RTSC in der Praxis, Bausteine, Planung und Moderation, Designs, Aufgabenblätter und Checklisten. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

**Züricher Ressourcen Modell – ZRM (2008):** Internet, Letzter Zugriff: 11.10.2008: <http://www.zrm.ch/>

## 6.2 Abkürzungsverzeichnis

A.a.O/ A.o.O.	Am angegeben Ort / Am oben angegeben Ort
AB	Aktiebolag
Abb.	Abbildung
AD	Automotive Division
a. M.	Am Main
Aufl.	Auflage
BCG	Boston Consulting Group
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CoMo	Kompetenz und Motivation
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
d.h.	das heißt
ebd.	Ebenda
erw.	erweiterte
ERA	Entgeltrahmenabkommen
et al.	Und andere/weitere
f.	Folgende – und folgende Seite
ff.	fortfolgende – und mehrere folgende Seiten
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Hrsg.	Herausgeber
ID	Industrial Division
IDP	Individual Development Plan
i.d.R.	In der Regel
IDS	Industrial Division Supply and Manufacturing Werke Schweinfurt
Jhdt.	Jahrhundert
Jhrg.	Jahrgang
P.	Page
RTSC	Real Time Strategic Change herausgearbeitet
Tab.	Tabelle
S.	Seite

---

SD	Service Division
SEK	Schwedische Kronen Wechselkurs 13.10.2008: 1 Euro = 9.66189 Schwedische Krone Quelle: <a href="http://www.oanda.com/convert/classic">http://www.oanda.com/convert/classic</a>
SKF	Svenska Kullager Fabrik AB SKF - Aktiebolag Svenska Kullager Fabrik SKF GmbH - Svenska Kullager Fabrik Gesellschaft mit beschränkter Haftung
usw.	und so weiter
u.a.	und andere, unter anderem
u.a.O.	Und andere Orte
überarb.	überarbeitete
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
vollst.	vollständig
WCA	Working-Climate-Anaysis
WFPMA	World Federation of Personnel Management Association
www	World Wide Web
z.B.	zum Beispiel
ZRM	Züricher Ressourcen Modell

### 6.3 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zusammenhang der Begriffsklärung mit dem Forschungsvorhaben.....	25
Abb. 2: Vorherrschendes Verständnis von Evaluation.....	64
Abb. 3: Ablaufplan für die Durchführung einer qualitativen Befragung.....	73
Abb. 4: Grober Ablaufplan für die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse.....	77
Abb. 5: Feiner Ablaufplan für die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse.....	78
Abb. 6: Ablaufplan für die Durchführung einer Inhaltsanalyse nach Claus Mühlenfeld.....	82
Abb. 7: Ablaufplan für die Durchführung der hermeneutischen Annäherung von Yvonne Kejcz.....	83
Abb. 8: Übersicht der Fallstudie mit ihren einzelnen Phasen.....	119
Abb. 9: Darstellung der Personen-Aufstellung.....	125
Abb. 10: Metaplantafel der Kraftfeldanalyse.....	127
Abb. 11: Auszug aus den expliziten Regeln.....	129
Abb. 12: Hypothesenmatrix der Frage 1.....	132
Abb. 13: Erwartungen an eine Führungskraft von Mitarbeitern und Führungskräften im Vergleich.....	134
Abb. 14: Erwartungen an einen guten Mitarbeiter von Mitarbeitern und Führungskräften im Vergleich.....	136
Abb. 15: Erwartungen an eine gute Führungskraft und einen guten Mitarbeiter im Vergleich.....	137
Abb. 16: Stimmungsvergleich 2007 und 2008.....	143
Abb. 17: Genutztes Informationsnetz.....	144
Abb. 18: Leitfadeninterview mit den Prozessberatern nach der Klausurtagung.....	147
Abb. 19: Prozessevaluation, Seite 2, nach der ersten Bewertung.....	151
Abb. 20: Vergleich der Mittelwerte der Führungskräfte mit denen des Beraterteams.....	153
Abb. 21: Intranettagebuch Qualität und Quantität der Beiträge sowie der Verlauf der Organisationsentwicklung.....	165
Abb. 22: Fragebogen zur Evaluation des Gesprächsleitfaden.....	176
Abb. 23: Prozessevaluation im Vergleich.....	189
Abb. 24: Auszug aus der Übersicht aller Erkenntnisse der Initiative.....	194
Abb. 25: Zustandsbeschreibung der Initiative anhand verschiedener Kombinationen von Input und Transformation.....	224

## 6.4 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Phasen und Beobachtungsebenen einer Didaktik des Emotionslernens.....	55
Tab. 2: Systematik eines Evaluationsvorhabens.....	68
Tab. 3: Untersuchungsmethoden der Lehr- und Lernforschung.....	69
Tab. 4: Beispiel einer Hypothesenmatrix anhand der Variablen „Schlaflosigkeit“ .....	80
Tab. 5: Übersicht der Erfolgsfaktoren .....	84
Tab. 6: Leitfragen zu Beginn einer Organisationsentwicklung.....	87
Tab. 7: Leitfragen zur Selbstreflexion der Personal- und Organisationsentwicklung.....	90
Tab. 8: Leitfragen zur Förderung der Selbstkompetenz .....	91
Tab. 9: Kriterien zur Mustererkennung .....	92
Tab. 10: Leitfragen Fremdevaluation .....	95
Tab. 11: Grundstruktur eines Evaluationsvorhabens / Übersicht über alle Phasen.....	103
Tab. 12: Fragen des Reflecting Teams .....	106
Tab. 13: Konzeptentwurf in Phasen.....	115
Tab. 14: Agenda des Kick-Off Meetings.....	122
Tab. 15: Themenbereiche des Appreciative Inquiry.....	123
Tab. 16: Teilziele und Methoden des Kick-Off Meetings.....	124
Tab. 17: Feedback zu der Methode Appreciative Inquiry .....	126
Tab. 18: Ergebnisse der WCA 2007 und 2008 .....	129
Tab. 19: Kern- und Detailfragen des Leitfadeninterviews .....	131
Tab. 20: Informationen über das Unternehmen.....	132
Tab. 21: Ergebnis der Frage 1.....	133
Tab. 22: Ergebnis der Frage 2 zu einem guten Chef.....	134
Tab. 23: Ergebnis der Frage 2 zu einem guten Mitarbeiter .....	132
Tab. 24: Die Auswertung der 69 Antworten nach 3 Referenzebenen .....	138
Tab. 25: Ergebnis Auswertung der Frage 4 .....	138
Tab. 26: Ergebnis der Frage 5.....	136
Tab. 27: Ergebnis der Frage 6.....	141
Tab. 28: Leitfaden des persönlichen Gesprächs .....	142
Tab. 29: Ergebnisse der Frage 1 .....	142
Tab. 30: Ergebnisse der Frage 2 .....	144
Tab. 31: Ergebnisse der Frage 3 .....	145
Tab. 32: Inhalte und Methoden des Seminar designs der Klausurtagung .....	146
Tab. 33: Auswertung der Prozessevaluation.....	152



---

Tab. 34: Kriterien für die Analyse der Tagebucheinträge .....	159
Tab. 35: Zusammenfassung der Eindrücke nach der ersten Durchsicht.....	160
Tab. 36: Auszug aus den Zitaten und Hypothesen zum impliziten Wissen .....	163
Tab. 37: Auszug aus den Zitaten und Hypothesen zu Metaphern und Emotionen .....	164
Tab. 38: Auszug aus den Zitaten und Hypothesen zu Metakommunikation .....	164
Tab. 39: Fragen des World-Cafés .....	169
Tab. 40: Kriterien und deren positive und negative Bestimmung .....	169
Tab. 41: Beurteilung der Zielerfüllung der Methode.....	170
Tab. 42: Ergebnisse der Fragen 1 bis 4.....	171
Tab. 43: Bewertungsraster des Gesprächleitfadens .....	176
Tab. 44: Seite 4 - Fragen zur Erhöhung der Kompetenz zur Selbststeuerung.....	177
Tab. 45: Seite 5 - Fragen zur Einstimmung und Abstimmung auf den Gesprächspartner .....	176
Tab. 46: Ergebnisse der Evaluation des Gesprächleitfadens .....	178
Tab. 47: Leitfragen des fokussierten Interviews.....	180
Tab. 48: Ergebnisse der Fragen 1 bis 4.....	181
Tab. 49: Abgleich des Konzeptes mit der tatsächlichen Umsetzung .....	185
Tab. 50: Systematik der wiederholenden Prozessevaluation.....	186
Tab. 51: Bewertungsraster der Prozessevaluation .....	188
Tab. 52: Überblick der Mittelwerte aller Prozessevaluationen.....	190
Tab. 53: Ergebnisse der Querschnittbetrachtung .....	191
Tab. 54: Ergebnisse der Längsschnittbetrachtung .....	191
Tab. 55: Ergebnis der Erkenntnisse und vermuteten Muster nach den Ebenen .....	194
Tab. 56: Phasen der Organisationsentwicklung bezogen auf die Referenzebenen.....	196

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst habe. Hierzu habe ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet. Alle Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus fremden Quellen entnommen worden sind, sind als solche gekennzeichnet.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Würzburg den \_\_\_\_\_

---

Unterschrift: Silke Reichert

## Curriculum Vitae – Silke Reichert

### Persönliche Daten:

Adresse: Goethestraße 1, 97072 Würzburg

E-Mail: rsilke@web.de

Geb.datum: 17.05.1981

### Qualifikation:

#### **Bayerische Julius-Maximilians Universität Würzburg**

03/01 – 03/06 Diplompädagogik mit den Nebenfächern: Psychologie, Soziologie, Erwachsenenbildung und Industriebetriebslehre.

07/05 – 11/05 Diplomarbeit in Kooperation mit der Voith Paper Holding GmbH & Co. KG in Heidenheim. Titel: Lernort Betrieb. Transfersicherung einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme am Beispiel von T.A.S.K..

03/02 – 09/06 Magisterstudiengang bestehend aus Pädagogik, Betriebswirtschaftslehre und Soziologie.

09/91 – 06/00 **Werkgymnasium, Heidenheim**

Allgemeine Hochschulreife.

### Praktische Erfahrung:

07/06 – 10/08 **SKF GmbH, Schweinfurt**

Abteilung für Personal- und Organisationsentwicklung Deutschland.

09/94 – 11/05 **Voith AG, Heidenheim**

Abteilung für Mitarbeiterentwicklung.