

Bank- und Finanzwirtschaft

Hrsg.: Hermann Meyer zu Selhausen

Oliver Krautwurst

Banken als lernfähige Organisationen

Ein integratives Personalentwicklungs-Konzept



Krautwurst

Banken als lernfähige Organisationen

GABLER EDITION WISSENSCHAFT

Bank- und Finanzwirtschaft

Herausgegeben von

Professor Dr. Hermann Meyer zu Selhausen

Weitreichende Veränderungen auf den Finanzmärkten bringen große Herausforderungen für Theorie und Praxis mit sich. Die Schriftenreihe „Bank- und Finanzwirtschaft“ greift Entwicklungen und Probleme aus diesem Fachgebiet auf. Sie bietet ein Forum für wissenschaftliche Beiträge und stellt Lösungsansätze und Forschungsergebnisse zu aktuellen Problemen der Bank- und Finanzwirtschaft zur Diskussion.

Oliver Krautwurst

Banken als lernfähige Organisationen

Ein integratives
Personalentwicklungs-Konzept

Mit einem Geleitwort
von Prof. Dr. Hermann Meyer zu Selhausen

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Krautwurst, Oliver:

Banken als lernfähige Organisationen : ein integratives Personalentwicklungs-Konzept
/ Oliver Krautwurst. Mit einem Geleitw. von Hermann Meyer zu Selhausen.

(Gabler Edition Wissenschaft : Bank- und Finanzwirtschaft)

Zugl.: München, Univ., Diss., 1999

ISBN 978-3-8244-7078-5

D 19

Alle Rechte vorbehalten

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2000

Ursprünglich erschienen bei Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, Wiesbaden, und
Deutscher Universitäts-Verlag GmbH, Wiesbaden, 2000

Lektorat: Brigitte Siegel / Viola Leuschner



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

<http://www.gabler.de>

<http://www.duv.de>

Höchste inhaltliche und technische Qualität unserer Produkte ist unser Ziel. Bei der Produktion und Verbreitung unserer Bücher wollen wir die Umwelt schonen. Dieses Buch ist deshalb auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt. Die Einschweißfolie besteht deshalb aus Polyethylen und damit aus organischen Grundstoffen, die weder bei der Herstellung noch bei der Verbrennung Schadstoffe freisetzen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

ISBN 978-3-8244-7078-5

ISBN 978-3-322-97805-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-322-97805-9

Geleitwort

Die lernende Organisation und das Wissensmanagement werden seit einiger Zeit intensiv diskutiert, speziell auch in der Bankpraxis. Theoretisch fundierte und in der Praxis umsetzbare Konzepte gibt es aber bisher noch nicht, bestenfalls in Ansätzen. In der vorliegenden Arbeit nähert sich Herr Krautwurst dieser Problematik aus der Perspektive der Personalentwicklung. Er zeigt, daß organisatorisches Lernen durch Konzepte für das individuelle Lernen der in einer Organisation tätigen Personen allein nicht erfaßt werden kann. Daher untersucht er im Anschluß an eine kritische Analyse psychologischer Lernansätze die soziologischen Grundlagen des Lernens, die die Veränderung kollektiven Wissens und Verhaltens zum Gegenstand haben. Es zeigt sich, daß individuelle Lernkonzepte eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Voraussetzung für organisatorisches Lernen darstellen. Dies führt zu einem Mehrebenenkonzept, das das Lernen von Individuen, Gruppen und von der Organisation insgesamt erfaßt. Besonders interessant erscheinen die Hindernisse und Verstärker organisatorischen Lernens, die auf der Ebene des individuellen und des kollektiven Lernens dargestellt werden.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Lernen führt zu einer überzeugenden theoretischen Fundierung der Lernkonzeptionen auf individueller und organisatorischer Ebene und mündet in den Entwurf einer handlungsorientierten Konzeption. Als Ergebnis dieses pragmatischen Strebens wird ein integratives Personalentwicklungskonzept präsentiert, das die Möglichkeit bietet, organisatorisches Lernen bei Banken zu fördern. Darüber hinaus stellt Herr Krautwurst eine explorative Begleituntersuchung vor. Sie hat die Aufgabe, die Aufmerksamkeit auf in der Bankpraxis verbreitete Auffassungen zur Personalentwicklung zu lenken und Teilaspekte der zu entwickelnden Personalentwicklungs-Konzeption jeweils direkt mit in der Bankpraxis anzutreffenden Auffassungen zu kontrastieren.

Herr Krautwurst arbeitet heraus, daß die traditionelle Vorstellung von Personalentwicklung stark am Individuum orientiert ist, und daß sie um Aspekte der Gruppen- und Organisationsentwicklung erweitert werden muß. Weil wissenschaftlich signifikante Unterschiede zwischen Personal- und Organisationsentwicklung nicht bestehen, wird ein integrativer Personalentwicklungsbegriff vorgestellt, der die traditionelle Konzeption um die Gruppen- und Institutionsebene erweitert. Der Zusatz integrativ weist auch darauf hin, daß individuelle und kollektive Handlungen in ihrem Zusammenhang erfaßt werden, und daß sie nicht nur als Endzustand organisationsstruktureller Verände-

rungen zu verstehen sind, sondern daß auch das individuelle und kollektive Problemlösungs- und Handlungspotential einbezogen wird.

Das integrative Personalentwicklungs-Konzept wird durch Grundsätze und Grundfunktionen, die gewissermaßen die Stoßrichtung angeben, konkretisiert. Herr Krautwurst zeigt auch, welche strukturellen und anreizorientierten Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts gegeben sein müssen. Dies ist so überzeugend, daß die Beschäftigung mit dem Outsourcing der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Funktion fast überflüssig erscheint. Von den Rahmenbedingungen und Einflußfaktoren, die im folgenden problematisiert werden, geben insbesondere die institutsgruppenspezifischen Rahmenbedingungen wichtige Hinweise. So scheint das organisatorische Lernen im Sparkassenverbund einerseits und bei den Geschäftsbanken andererseits ganz unterschiedlich prädestiniert. Besondere Aufmerksamkeit verdienen auch die Hindernisse und Verstärker des bankbetrieblichen Lernens, die eine ganz erhebliche Handlungsrelevanz aufweisen. Der abschließend dargestellte Instrumentenkatalog zur Förderung des organisatorischen Lernens beinhaltet sowohl Instrumente zur Förderung des individuellen Lernens wie auch des Gruppenlernens und des institutionellen Lernens. Die einzelnen personell-sozialen und strukturellen Instrumente werden ausführlich beschrieben, erläutert und in einem Personalentwicklungs-Zirkel zusammengefaßt.

In dem Spannungsfeld zwischen der theoretischen Fundierung der Lernprozesse einerseits und der Entwicklung eines in der Bankpraxis umsetzbaren integrativen Personalentwicklungs-Konzepts andererseits ist ein tragfähiger Kompromiß gelungen. Zur Klärung der Frage, wie und unter welchen Umständen deutsche Kreditinstitute im Rahmen der Personalentwicklung auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft und auf die Notwendigkeit zum organisatorischen Lernen reagieren können, hat Herr Krautwurst einen wichtigen Beitrag geleistet. Der vorliegenden Schrift wünsche ich die gebührende Beachtung in der Forschung und in der Bankpraxis.

Prof. Dr. H. Meyer zu Selhausen

Vorwort

Wenn Wirtschaftswissenschaftler, Pädagogen, Psychologen und Soziologen sich gleichzeitig in einem Raum befinden, dann, so die landläufige Meinung, ist die Wahrscheinlichkeit, daß „weißer Rauch aufsteigt“, eher gering. Den Gegenbeweis will ich mit dieser Arbeit antreten.

Daß eine derartig interdisziplinäre Arbeit überhaupt zu einem erfolgreichen Abschluß gelangen konnte, ist einer Vielzahl von Personen zu verdanken. Insbesondere bedanke ich mich herzlich bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Meyer zu Selhausen, ohne dessen Bereitschaft, sich auf „Neues“ einzulassen, diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Seine Frau möge mir die verlorenen Stunden, die ich ihn im Doktorandenseminar gefesselt habe, verzeihen. Herrn Prof. Dr. Peter F. E. Sloane danke nicht nur für sein Interesse an der vorliegenden Arbeit und für die Übernahme des Korreferats. Im Lauf der Bearbeitungszeit war er mir auch immer ein kompetenter Diskussionspartner, dessen Kritik zwar zeitweise niederschmetternd, aber überwiegend hochmotivierend war.

Darüber hinaus sei allen denjenigen Praxispartnern gedankt, die bereitwillig an meiner Kurzfragebogenaktion teilgenommen haben. Besonderer Dank gilt hierbei vor allem den Institutionen, deren Vertreter sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Ohne diese Unterstützung wäre die explorative Begleituntersuchung nicht möglich gewesen.

Meinen Kollegen am Seminar für Bankwirtschaft und am Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik danke ich für die außerordentlich gute Zusammenarbeit. Hervorheben möchte ich an dieser Stelle insbesondere meine Vorgängerin am Seminar für Bankwirtschaft, Frau Dr. Anita Linseisen, und Herrn Dr. Dr. habil. Jochen Roth, die mir nicht nur als kompetente Ansprechpartner zur Verfügung gestanden sind, sondern auch das Manuskript aus bankpraktischer und wirtschaftspädagogischer Sicht unter die Lupe genommen haben. Dank für ihre uneingeschränkte Gesprächsbereitschaft und zahlreichen Anregungen gilt darüber hinaus Frau Dr. Karin Stenke. Ohne ihren Einsatz wären einige Dinge sicherlich nicht so gut verlaufen.

Mit Freude darf ich an dieser Stelle auch alle studentischen Hilfskräfte erwähnen, die mir Tonnen an Literatur bereitwillig beschafft, kopiert und wieder vom Hals geschafft haben. Die Kosten für ihre krankengymnastischen Anwendungen übernehme ich gerne.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei allen Freunden bedanken, die mich immer wieder in meinem Vorhaben bestärkten. Besonderer Dank gilt hier Frau Nicola Englhart, die mir trotz ihrer eigenen Belastungen im Studium immer wieder zur Seite stand.

Mein ganz besonderer Dank aber gilt meinen Eltern, die mir mit ihrer fortwährenden Unterstützung eine akademische Ausbildung ermöglicht haben und mir mit ihrer Liebe über all die Jahre hinweg den notwendigen Rückhalt gegeben haben. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Oliver Krautwurst

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....XVII

Abkürzungsverzeichnis.....XXI

1. Einführung 1

1.1 Der Zwang zum kontinuierlichen Lernen im Bankgewerbe..... 1

1.2 Die bisherige Verwendung des Lernbegriffs in der Bankbetriebslehre 6

1.2.1 Die Verwendung von Lernansätzen im Bank-Marketing 6

1.2.2 Das Erfahrungskurven-Konzept und seine Bedeutung für das
Strategische Bankmanagement 8

1.2.3 Lernen als Gegenstand des bankbetrieblichen Personalentwicklungs-
Controlling 9

1.2.4 Lern- und wissensorientierte Bankinformationstechnik 11

1.2.5 Zusammenfassende Würdigung 14

1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit 17

2. Analyse der Konzepte des organisatorischen Lernens 21

2.1 Allgemeine Grundlagen zum Lernen..... 21

2.1.1 Alltagssprachliche Vorstellung vom Lernen und erster Versuch einer
Konkretisierung des Lernbegriffs 21

2.1.2 Psychologische Grundlagen des Lernens..... 22

2.1.3 Soziologische Grundlagen des Lernens 27

2.1.4 Konstruktion und Veränderung von Wissensschemata als gedanklicher Kern psychologischer und soziologischer Lernansätze	31
2.1.5 Kritische Anmerkungen zu psychologischen und soziologischen Lernansätzen aus organisatorischer Sicht	33
2.2 Ausgangsprobleme organisatorischer Lernansätze.....	37
2.2.1 Organisationstheoretisches Grundproblem und die Frage nach dem Träger organisatorischen Lernens	38
2.2.2 Zur Abgrenzungsproblematik des Wissensbegriffs in der Betriebswirtschaftslehre	42
2.3 Systematische Kurzbeschreibung ausgewählter Ansätze des organisatorischen Lernens	46
2.3.1 Beschreibung organisatorischer Lernprozesse	46
2.3.1.1 Arten von Lernprozessen in Organisationen	46
2.3.1.2 Phasen eines organisatorischen Lernprozesses	48
2.3.2 Beschreibung organisatorischer Lerninhalte.....	51
2.3.3 Beschreibung organisatorischer Wissensstrukturen.....	52
2.3.4 Beschreibung integrativer Auffassungen von organisatorischem Lernen	56
2.4 Hindernisse und Verstärker organisatorischen Lernens	62
2.4.1 Hindernisse auf der Ebene des individuellen Lernens	62
2.4.2 Hindernisse auf der Ebene des kollektiven Lernens	64
2.4.3 Individuelle und kollektive Verstärker des organisatorischen Lernens	68
2.5 Zusammenfassende Würdigung und Festlegung eines eigenen Bezugsrahmens ...	71
2.5.1 Begriffliche Inkonsistenz bisheriger Abgrenzungsversuche.....	71
2.5.2 Ebenenorientierte Arbeitsdefinitionen des organisatorischen Lernens.....	75

3. Entwurf eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts zur Förderung des organisatorischen Lernens bei Banken	77
3.1 Vorstellung einer explorativen Begleituntersuchung	77
3.1.1 Zweck der Untersuchung	77
3.1.2 Befragungsgruppe, Befragungsmethoden, Untersuchungsablauf und Verwendung der Untersuchungsergebnisse	78
3.2 Die Förderung des organisatorischen Lernens als Aufgabe einer integrativen Personalentwicklung.....	85
3.2.1 Der traditionelle Personalentwicklungs-Begriff	85
3.2.2 Zur Kritik am traditionellen Personalentwicklungs-Begriff	88
3.2.3 Darstellung des Zusammenhangs von Personal- und Organisationsentwicklung und Vorstellung eines integrativen Personalentwicklungs-Begriffs.....	91
3.2.3.1 Darstellung des instrumentellen Zusammenhangs	91
3.2.3.2 Darstellung des zielorientierten Zusammenhangs	95
3.2.3.3 Vorstellung eines integrativen Personalentwicklungs-Begriffs	97
3.3 Grundfunktionen und Grundsätze eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts	100
3.3.1 Grundfunktionen eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts	100
3.3.2 Grundsätze eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts.....	101
3.3.2.1 Integrative Personalentwicklung ist ebenenorientiert	101
3.3.2.2 Integrative Personalentwicklung ist partizipativ	103
3.3.2.3 Integrative Personalentwicklung ist strategisch orientiert.....	106
3.3.2.3.1 Traditionelle Qualifikations-Strategien und die Grenzen strategie- und strukturerfüllender Personalentwicklung	106
3.3.2.3.2 Notwendige Ergänzung der traditionellen Sichtweise von Personalentwicklung aus strategischer Sicht.....	109
3.3.2.4 Integrative Personalentwicklung ist lebenszyklusorientiert	111

3.4 Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts	116
3.4.1 Kulturelle und strategische Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts	116
3.4.1.1 Offenheit und Flexibilität der Lernkultur	116
3.4.1.2 Festlegung von Personalentwicklungs-Strategien als Orientierungshilfen.....	122
3.4.1.2.1 Entwicklung von Personalentwicklungs-Strategien.....	122
3.4.1.2.2 Strategisch orientierte Funktionsbeschreibungen und Anforderungsprofile als konkrete Orientierungshilfen für die Träger der Personalentwicklung.....	124
3.4.2 Strukturelle und anreizorientierte Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts	129
3.4.2.1 Delegation von Lernverantwortung.....	129
3.4.2.2 Notwendigkeit einer zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung.....	132
3.4.2.2.1 Outsourcing in der bankbetrieblichen Diskussion	132
3.4.2.2.2 Vor- und Nachteile des Outsourcing der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Funktion	133
3.4.2.3 Wissensorientiertes Anreizsystem zur Gewährleistung der Personalmotivation	136
3.5 Rahmenbedingungen und Einflußfaktoren	139
3.5.1 Allgemeine Rahmenbedingungen	139
3.5.1.1 Lernrelevante Besonderheiten der Bankleistung.....	139
3.5.1.2 Rechtliche Rahmenbedingungen	143
3.5.2 Institutsgruppenspezifische Rahmenbedingungen am Beispiel des Sparkassenverbundes und des erwerbswirtschaftlichen Bankensektors	150
3.5.3 Ausgewählte Hindernisse und Verstärker des bankbetrieblichen Lernens.....	152
3.5.3.1 Hindernisse des bankbetrieblichen Lernens	152
3.5.3.2 Verstärker des bankbetrieblichen Lernens	156

3.6	Ausgewählte Instrumente zur Förderung des organisatorischen Lernens	164
3.6.1	Traditionelle Systematiken von Personalentwicklungs-Instrumenten	164
3.6.2	Ausgewählte Instrumente zur Förderung des individuellen Lernens.....	167
3.6.2.1	Allgemeine Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie zur Bedeutung von Personalentwicklungs-Instrumenten in der bankbetrieblichen Praxis	167
3.6.2.2	Personalentwicklungs-Instrumente zur systematischen Beeinflussung des handlungsorientierten Lernfeldes von Organisationsmitgliedern	170
3.6.2.2.1	Von der primär individuellen Weiterbildung zur strukturellen Personalentwicklung durch Job Enlargement und Job Enrichment.....	170
3.6.2.2.2	Von der Laufbahn- und Nachfolgeplanung zum Einsatz von Modellentwicklungswegen und Job Rotation	172
3.6.2.3	Ausgewählte Instrumente der individuellen Weiterbildung und Förderung in Banken	176
3.6.2.3.1	Personalentwicklungs-Instrumente zur fachlich-methodischen und personell-sozialen Weiterbildung.....	176
3.6.2.3.1.1	Von den Vorlesungsformen zum Telelearning über Netze und primär gruppenorientierten Lernen	176
3.6.2.3.1.2	Von der primär fachlich-methodischen zur personell-sozialen Weiterbildung durch gruppenspezifische Trainings und Rollenspiele.....	182
3.6.2.3.2	Personalentwicklungs-Instrumente zur individuellen Förderung der Organisationsmitglieder.....	185
3.6.2.3.2.1	Vom Training on the job zur dezentralen Mitarbeiterbetreuung durch Coaching	186
3.6.2.3.2.2	Die Entwicklung der zentralen Personalentwicklungs-Abteilung vom Weiterbildungs-Anbieter zum Personalentwicklungs-Berater.....	189

3.6.3 Ausgewählte Instrumente zur Förderung des Gruppenlernens	191
3.6.3.1 Allgemeine Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie zur Bedeutung von Gruppenentwicklungs-Instrumenten in der bankbetrieblichen Praxis	192
3.6.3.2 Abgrenzung des Gruppen-Begriffs und Unterscheidung verschiedener Gruppen-Arten	195
3.6.3.3 Verfahren zur Identifikation von Lernhindernissen in und zwischen Gruppen	197
3.6.3.4 Strukturelle Gruppenentwicklungs-Instrumente zur Beeinflussung des handlungsorientierten Lernfeldes von und zwischen Gruppen	203
3.6.3.4.1 Qualitätszirkel	203
3.6.3.4.2 Projektgruppen und Workshops	206
3.6.3.4.3 Teilautonome Arbeitsgruppen	207
3.6.3.5 Ausgewählte personell-soziale Gruppenentwicklungs-Instrumente	211
3.6.3.5.1 Von der personell-sozialen Weiterbildung zur Förderung des Lernens von Gruppen durch Prozeßberatung, Drittparteien-Intervention und Teamentwicklung	211
3.6.3.5.2 Intergruppen-Intervention zur Förderung des Lernens zwischen Gruppen	215
3.6.4 Ausgewählte Instrumente zur Förderung des institutionellen Lernens	216
3.6.4.1 Allgemeine Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie zur Bedeutung von Instrumenten zur Förderung des institutionellen Lernens in der bankbetrieblichen Praxis	216
3.6.4.2 Wiederentdeckung des Betrieblichen Vorschlagswesens	218
3.6.4.3 Vom klassischen Personalinformations-System zum Einsatz des Intranet in der Personalentwicklung	224
3.6.4.3.1 Zur Relevanz von Personalinformations-Systemen in der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Praxis	224
3.6.4.3.2 Einsatzmöglichkeiten eines Intranet aus Sicht der integrativen Personalentwicklung	227
3.6.4.4 Multiplikatoren-Konzepte	233
3.6.4.5 Regelmäßige Mitarbeiterbefragungen	235

3.7 Organisationsstrukturelle und konzeptionelle Schlußfolgerungen.....238

 3.7.1 Aufgabenteilung in der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung 238

 3.7.2 Einbindung der Personalentwicklungs-Instrumente in den bankbetrieb-
 lichen Personalentwicklungs-Zirkel.....241

4. Zusammenfassung und Ausblick 243

Anhangsverzeichnis.....246

Literaturverzeichnis.....260

Stichwortverzeichnis.....329

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Veränderung der Qualifikationsstruktur in Banken 1900-2050 3

Abb. 2: Aufbau der Arbeit.....20

Abb. 3: Individueller Lernzyklus nach Kolb.....25

Abb. 4: Soziale Wirklichkeitskonstruktion nach Berger/Luckmann.....28

Abb. 5: Grundlegende Richtungen organisatorischer Lernansätze 40

Abb. 6: Einordnung des Wissensbegriffs.....44

Abb. 7: Grundformen des organisatorischen Wissenstransfers 47

Abb. 8: Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis nach Pautzke ..54

Abb. 9: Integratives Modell des organisatorischen Lernens 60

Abb. 10: Lernhindernisse im integrativen Modell des
organisatorischen Lernens 62

Abb. 11: Definitionen des organisatorischen Lernens und der lernenden
Organisation 73

Abb. 12: Aufstellung der befragten Institute 80

Abb. 13: Prozentuale Verteilung der befragten Institutsgruppen 82

Abb. 14: Die Auslegung des Personalentwicklungsbegriffs in der
bankbetrieblichen Praxis.....87

Abb. 15: Ebenenspezifische Auswahl von Personalentwicklungs-
Instrumenten.....103

Abb. 16: Zur Bedeutung des gegenwärtigen und künftigen Personals für
das Lernen in und von Banken 108

Abb. 17: Idealtypische Phasen der beruflichen Entwicklung eines
Organisationsmitglieds 112

Abb. 18: Idealtypische Arbeitsphasen einer Projektgruppe.....114

Abb. 19: Methoden zur Gewinnung von Informationen zur Ermittlung von Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofilen.....	125
Abb. 20: Delegation von Personalentwicklungs-Aufgaben in der bank- betrieblichen Praxis.....	129
Abb. 21: Die Bedeutung von Besonderheiten der Bankleistung für das bankbetriebliche Lernen.....	140
Abb. 22: Ausgewählte Beteiligungsrechte des Betriebsrates nach BetrVG und des Personalrates nach BPersVG für das Lernen in und von Banken.....	145
Abb. 23: Die Bedeutung des Betriebs-/Personalrats für das bankbetriebliche Lernen.....	147
Abb. 24: Mögliche Hindernisse für das Lernen in und von Banken	153
Abb. 25: Lernhindernisse im institutsgruppenspezifischen Vergleich.....	155
Abb. 26: Mögliche Verstärker für das Lernen in und von Banken	157
Abb. 27: Zur Bedeutung der externen Personalfluktuatation für das bankbetriebliche Lernen.....	160
Abb. 28: Institutsgruppenspezifischer Vergleich der Bedeutung der externen Personalfluktuatation für das bankbetriebliche Lernen.....	162
Abb. 29: Institutsgruppenspezifischer Vergleich möglicher Verstärker des bankbetrieblichen Lernens	163
Abb. 30: Bedeutung ausgewählter Personalentwicklungs-Instrumente zur Förderung des individuellen Lernens in Banken.....	169
Abb. 31: Das Konzept der Modellentwicklungswege	174
Abb. 32: Vor- und Nachteile von Telelearning über Netze	180
Abb. 33: Unterschiedliche Beratungsaufgaben einer zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung	190
Abb. 34: Bedeutung ausgewählter Gruppenentwicklungs-Instrumente zur Förderung des Gruppenlernens in Banken	192
Abb. 35: Auswahlkriterien zur Bildung von Lerngruppen.....	194

Abb. 36: Beispiele für Fragen zur Identifikation von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren zwischen Gruppen.....	202
Abb. 37: Bedeutung ausgewählter Instrumente zur Förderung des institutionellen Lernens von Banken	217
Abb. 38: Die Bedeutung des Betrieblichen Vorschlagswesens im institutsgruppenspezifischen Vergleich	218
Abb. 39: Individuelle Vorschlagsbarrieren.....	221
Abb. 40: Personalinformations-System als Basis eines Personal-Controlling-Systems.....	225
Abb. 41: Die Bedeutung von Personalinformations- und Personalentwicklungs-Controlling-Systemen im institutsgruppenspezifischen Vergleich	226
Abb. 42: Ausgewählte Inhalte eines Intranet	228
Abb. 43: Vor- und Nachteile der Intranet-Nutzung	232
Abb. 44: Integrative Struktur einer zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung.....	238
Abb. 45: Integrativer Personalentwicklungs-Zirkel.....	242

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AG	Aktiengesellschaft
Anm. d. Verf.	Anmerkung des Verfassers
Banz.	Bundesanzeiger
BAT	Bundesangestellentarifvertrag
BayRS	Bayerische Rechtssammlung
BBiG	Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. März 1998 (BGBl. I S. 596), in: Nipperdey, H. C. (Hrsg.), Arbeitsrecht, Sammlung aller wichtigen in der Bundesrepublik geltenden arbeitsrechtlichen Vorschriften, München, Stand: 15. April 1998
ber.	berichtigt
BDVT	Bundesverband deutscher Verkaufstrainer
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BetrVG	Betriebsverfassungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Dezember 1988 (BGBl. I. S. 1, ber. S. 902), zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. März 1997 (BGBl. I S. 594), in: Nipperdey, H. C. (Hrsg.), Arbeitsrecht, Sammlung aller wichtigen in der Bundesrepublik geltenden arbeitsrechtlichen Vorschriften, München, Stand: 15. April 1998
BPersVG	Bundespersonalvertretungsgesetz vom 15. März 1974 (BGBl. I S. 693), zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. Dezember 1997 (BGBl. I S. 3094), in: Nipperdey, H. C. (Hrsg.), Arbeitsrecht, Sammlung aller wichtigen in der Bundesrepublik geltenden arbeitsrechtlichen Vorschriften, München, Stand: 15. April 1998
BVW	Betriebliches Vorschlagswesen
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ders.	derselbe
dipl.	diplomiert
Dipl.	Diplom

ebd.	ebenda/ebendort
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EG	Europäische Gemeinschaften
eG	eingetragene Genossenschaft
etc.	et cetera
et al.	et alteri
e. V.	eingetragener Verein
f.	folgende
ff.	fortfolgende
FH	Fachhochschule
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GZ	Girozentrale
Herv. d. Verf.	Hervorhebung des Verfassers
Hrsg.	Herausgeber
i. a.	im allgemeinen
i. e. S.	im engeren Sinn
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISR	Institute for Social Research
i. S. v.	im Sinne von
Jg.	Jahrgang
jr.	junior
KBL	Kundenberaterlehrgang
KGaA	Kommanditgesellschaft auf Aktien
KWG	Gesetz über das Kreditwesen (Kreditwesengesetz) in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Januar 1996 (BGBl. I S. 64, 519), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes zur Umset- zung der EG-Richtlinien zur Harmonisierung bank- und wertpapier- rechtlicher Vorschriften vom 22.10.1997 (BGBl. I S. 2518), in: Beck'sche Textausgaben, Wirtschaftsgesetze, Textsammlung für Juristen und Wirtschaftsfachleute, München, Stand: November 1997
MA	Mitarbeiter
Nr.	Nummer
No.	Number

o. a.	oben angegebenen
o. g.	oben genannten
PE	Personalentwicklung
PIS	Personalinformations-System
PrüfbV	Verordnung über den Inhalt von Prüfungsberichten zu den Jahresabschlüssen und Zwischenabschlüssen der Kreditinstitute (Prüfberichtsverordnung) vom 21. Juli 1994 (BGBl. I S. 1803), in: Cronsbruch, J. et al. (Hrsg.), Kreditwesengesetz mit weiteren Vorschriften zum Aufsichtsrecht der Banken, München, Stand: Januar 1998
resp.	respektive
RKW	Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft
ROI	Return on Investment
S.	Seite/Seiten
Sp.	Spalte/Spalten
Spk/Laba	Sparkassen/Landesbanken
StAnz	Staatsanzeiger
u. a.	unter anderen/und anderen
u. ä. m.	und ähnliches mehr
usw.	und so weiter
u. v. a.	unter vielen anderen/und vielen anderen
v. a.	vor allem
vbb	Vereinigung für Bankberufsbildung
vgl.	vergleiche
Vol.	Volume
vs.	versus
wg.	wegen
WpHG	Gesetz über den Wertpapierhandel (Wertpapierhandelsgesetz) vom 26. Juli 1994 (BGBl. I S. 174), zuletzt geändert durch Art. 2 des Gesetzes zur Umsetzung der EG-Richtlinien zur Harmonisierung bank- und wertpapierrechtlicher Vorschriften vom 22.10.1997 (BGBl. I S. 2518), in: Beck'sche Textausgaben, Wirtschaftsgesetze, Textsammlung für Juristen und Wirtschaftsfachleute, München, Stand: November 1997
z. B.	zum Beispiel
Ziff.	Ziffer

1 Einführung

1.1 Der Zwang zum kontinuierlichen Lernen im Bankgewerbe

Die weitreichenden Veränderungen im rechtlichen, marktlichen und technologischen Umfeld in den letzten zwei Jahrzehnten stellen die Banken¹ immer wieder vor neue Herausforderungen.² Die veränderten Rahmenbedingungen machen nicht nur erhebliche Investitionen notwendig, sondern stellen auch an das bankbetriebliche Personal-Management neue Anforderungen. Eine adäquate, branchenspezifische Analyse dieser Änderungen ist zwar mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, trotzdem werden in der bankbetrieblichen Literatur und Praxis einige Beispiele genannt, an denen der Zwang zum kontinuierlichen Lernen im Bankgewerbe konkret beobachtbar wird. Einige Fachvertreter aus Wissenschaft und Praxis weisen z. B. darauf hin, daß sich der bankrechtliche Rahmen seit Mitte der achtziger Jahre mehrmals wesentlich geändert hat.³ Das Besondere an dieser Entwicklung sei darin zu sehen, daß sich nicht nur der Umfang und die inhaltliche Tiefe der Gesetzesänderungen kontinuierlich erhöht, sondern auch die Zeiträume zwischen den einzelnen Novellen ständig verkürzt haben. Als weitere Beispiele für den Wandel im Umfeld des Bankgewerbes werden die Erhöhung

¹ Da weder die Zielpolitik noch spezielle Fragen des kreditinstituts- und verbundspezifischen Leistungsumfangs im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, wird hier und im folgenden von den Banken und Kreditinstituten sowie dem Bank- und Kreditgewerbe gesprochen. Werden Unterschiede zwischen verschiedenen Institutgruppen (Groß- und sonstige Kreditbanken, Sparkassen und Landesbanken etc.) problematisiert, so wird darauf explizit hingewiesen.

² Umfassende Arbeiten zum Thema *Wandel im Bankgewerbe* legten u. a. BETSCH und PRIEWASSER vor. Vgl. Betsch, O. (Strukturwandel, 1988) und Priewasser, E. (Priewasser-Prognose, 1994). Vgl. hierzu auch Cartellieri, U. (Überkapazität, 1990), S. 366 ff., Krumnow, J. (Banken, 1992), S. 412 ff., Arbeitskreis „Planung in Banken“ der Schmalenbach-Gesellschaft (Hrsg.) (Finanzwettbewerb, 1992), Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 1 ff., o. V. (Schwelle, 1993), S. 52 ff., Benölken, H./Wings, H. (Lean banking, 1994), S. 1 ff., Büschgen, H. E. (Lean banking, 1994), S. 13 ff., Hendriks, J. (Banking, 1994), S. 5 ff., Vak, K. (Banken, 1994), S. 127 ff., Friedl, H. H. (Wandel, 1995), S. 489 ff., Wolf, H. (Personalwesen, 1996), S. 208 ff., Häcki, R. L. (Intelligenz, 1997), S. 121-126 sowie o. V. (Entwicklung, 1998), S. 33-47.

³ Vgl. hierzu und zum folgenden Frankenberger, W. (KWG, 1995), S. 21 ff., Gruner-Schenk, P. (Harmonisierung, 1995), S. 346 ff. und S. 360 f. sowie Heegemann, V. (Europa, 1996), S. 169 f. Neben den einzelnen Novellen des Kreditwesengesetzes sind v. a. die Einführung des Geldwäschegesetzes und der Zinsabschlagsteuer im Jahre 1993 sowie des Zweiten und Dritten Finanzmarktförderungsgesetzes in den Jahren 1994 und 1998 zu nennen. Zu einem Überblick über die Veränderungen des bankrechtlichen Rahmens vgl. Büschgen, H. E. (Bankbetriebslehre, 1998), S. 46 ff.

des Bildungsniveaus⁴ und eine damit eng verbundene, kritischere Betrachtung des Bankgewerbes⁵ genannt. Der Kunde fordere heute nicht nur kostengünstige Verwaltungsleistungen, sondern auch qualitativ hochwertige Beratungsleistungen zu einem subjektiv angemessenen, für den Kunden nachvollziehbaren Preis-Leistungs-Verhältnis.⁶ Die Gründung von Discount Brokern und Direktbanken⁷ sowie die Einführung zielgruppenspezifischer Preismodelle v. a. im Zahlungsverkehr und Wertpapiergeschäft können hierbei nicht nur als Beispiele dafür angeführt werden, wie Banken versuchen, Rationalisierungspotentiale durch die umfassende Nutzung *neuer* technischer Möglichkeiten zu erschließen. Die Beispiele spiegeln auch einen höheren Anpassungsdruck an veränderte Marktgegebenheiten wider.⁸ Während z. B. ein Großteil der Privatkunden noch vor einigen Jahren zur Nutzung von Geldausgabeautomaten, Kontoauszugsdruckern etc. angehalten resp. *umerzogen* werden mußte, sind Telephone Banking, Online Banking etc. mittlerweile für viele dieser Kunden eine Selbstverständlichkeit.

Mit den oben genannten, veränderten Bedürfnissen und Ansprüchen wandeln sich nach Auffassung der Fachvertreter die Wissensanforderungen resp. die qualifikatorischen Anforderungen an die einzelnen Banken und damit an deren Personal.⁹ Die allgemeine

⁴ Vgl. Priewasser, E. (Priewasser-Prognose, 1994), S. 161. Zur Bedeutung des *ökonomischen Bildungsgrades* von Bankkunden für das Bank-Marketing vgl. u. a. Süchting, J. (Theorie, 1991), S. 37, Lohmann, F. (Loyalität, 1997), S. 1 und Süchting, J. (Theorie, 1998), S. 6.

⁵ Vgl. u. a. Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 4, Dambmann, W. (Banken, 1994), S. 5, Mühlhaupt, L. (Macht, 1994), S. 467 ff., Büschgen, H. E. (Bankmarketing, 1995), S. 54, Vogel-sang, M. (Macht, 1995), S. 1 ff. sowie Schütte, M./Höfle, K. (Anforderungen, 1998), S. 222. Nach SCHUSTER erfordert die zunehmende gesellschaftliche Kritik am Bankgewerbe sogar den Entwurf einer *Gesellschaftsorientierten Bankbetriebslehre*. Vgl. hierzu Schuster, L. (Theorie, 1996), insbesondere S. 11 ff.

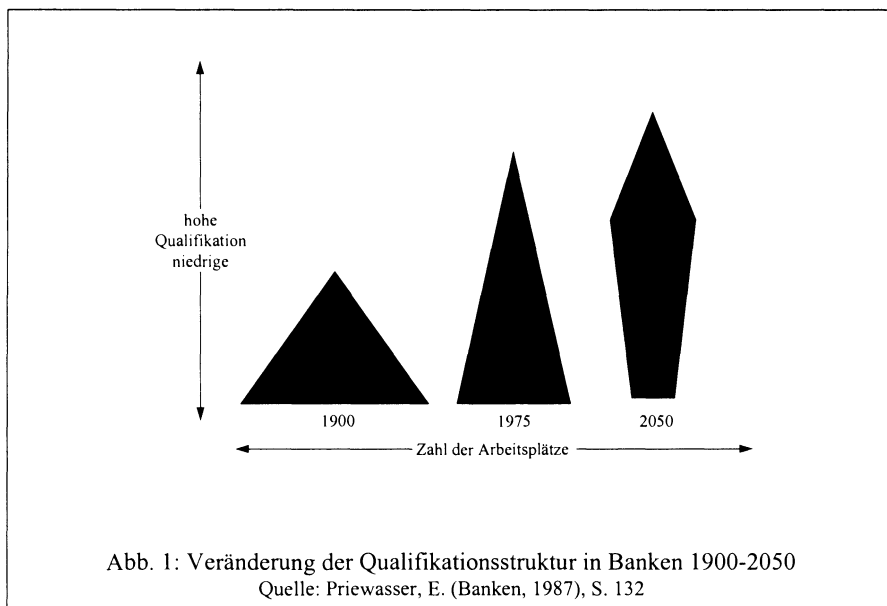
⁶ Vgl. Schimmelmann, W. v. (Bankorganisation, 1993), S. 944 f. und Dambmann, W. (Banken, 1994), S. 6.

⁷ Vgl. u. a. Büschgen, H. E. (Bankbetriebslehre, 1998), S. 103 ff. sowie Pischulti, H. (Direktbanken, 1996), S. 14.

⁸ „Von besonderer Bedeutung für den Wandel im Bankbereich ist die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), die einerseits einen Auslöser des Wandels und zum anderen eine Option zu dessen Bewältigung darstellen.“ Krcmar, H. (Informations- und Kommunikationstechnologie, 1997), S. 82.

⁹ Vgl. Priewasser, E. (Priewasser-Prognose, 1994), S. 160 ff. Vgl. hierzu auch Kehren, J. (Wandel, 1980), S. 503 ff.

Entwicklung der Tarifgruppenbesetzung im Bankgewerbe zeige dementsprechend einen Trend zur *Höherqualifizierung*^{10, 11}.



Auch am Ausbildungsberufsbild *Bankkauffrau/Bankkaufmann* wird deutlich, daß das Anforderungsprofil im Bankgewerbe komplexer und anspruchsvoller wird.¹²

¹⁰ Zu unterschiedlichen *Qualifizierungsthesen* vgl. u. a. Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 104 ff., Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 828 sowie aus bankbetrieblicher Sicht Betsch, O. (Strukturwandel, 1988), S. 138 f.

¹¹ Die Veränderung von Qualifikationsniveaus unterliegt zwar erheblichen kreditinstituts- und verbundspezifischen Unterschieden, für das gesamte Bankgewerbe läßt sich aber ein allgemeiner Trend zur Höherqualifizierung feststellen. Vgl. Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987), S. 207, Fellenstein, D. (Personalentwicklungscontrolling, 1996), S. 3 f. und Türk, B. (Lean Production, 1996), S. 228 f. Auch nach BERTHEL sind die zahlenmäßigen Veränderungen in der Tarifgruppenbesetzung in erster Linie auf den deutlichen Anstieg der bankbetrieblichen Qualifikationsanforderungen zurückzuführen. Vgl. Berthel, J. (Personal-Management, 1994), S. 532. Vgl. hierzu auch Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 6 ff., Burgard, H. (Personalwesen, 1993), S. 958, Schwegler, L. (Organisation, 1995), S. 654 f., Backhaus, J. (Erfolgsfaktor, 1996), S. 26 f., Sauer, H.-D. (Strukturwandel, 1997), S. 442 sowie Abbildung 1.

¹² Weil die 1979 eingeführte Ausbildungsordnung Bankkaufmann/-kauffrau nach Ansicht der zuständigen Stellen die tatsächlichen bankbetrieblichen Anforderungen und die Ausbildungspraxis nicht mehr adäquat widerspiegelt hat, trat am 01.08.1998 nach langwierigen Verhandlungen eine neue Ausbildungsordnung Bankkaufmann/-kauffrau in Kraft. Vgl. hierzu u. a. Backhaus, J.

Obwohl die Reaktionszeit für Anpassungsmaßnahmen an veränderte Rahmenbedingungen permanent zurückging,¹³ wurde den deutschen Banken aber erst spät bewußt, daß die einzig mögliche Antwort auf die Herausforderungen nur in umfassenden organisatorisch-personellen Veränderungen besteht.¹⁴ Zur raschen Bewältigung des Wandels stießen *moderne* Management-Konzepte, wie z. B. *Lean Management*¹⁵, *Business Reengineering*¹⁶ oder *Total Quality Management*¹⁷ deshalb auch in der bankbetrieblichen Literatur und Praxis auf ein breites Interesse.¹⁸ Kritische Hinweise einiger Autoren, wonach die strukturelle Umgestaltung von Banken unbedingt mit personalwirtschaftlichen Maßnahmen zu verbinden sei,¹⁹ blieben jedoch weitgehend unberücksichtigt.²⁰ Das Bankpersonal wurde zwar als ein wichtiger interner Erfolgsfaktor postuliert²¹, trotzdem wurde dem Personal-Management bei der Planung, Durchführung und Kontrolle der Veränderungs-Maßnahmen aber nicht die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wie anderen bankbetrieblichen *Querschnittsfunktionen*²², z. B. der Organisa-

(Neuordnung, 1992), S. 63 ff., Enderle, W./Wiethüchter, M. (Ausbildungsordnung, 1997), S. 54 ff., Kreyenschmidt, G. (Berufsausbildung, 1998), S. 170 ff. sowie Perczynski, H. (Ausbildung, 1998), S. 10 ff. Im Gegensatz dazu zeigen Beispiele aus der Praxis, daß einige Banken schon vor dem 01.08.1998 auf die gestiegenen Anforderungen an die bankbetriebliche Ausbildung reagiert haben. Vgl. hierzu stellvertretend Autorengemeinschaft der Ausbilder und -innen der Frankfurter Sparkasse (Berufsausbildung, 1994), S. 429-433.

- ¹³ Vgl. hierzu u. a. Schuster, L. (Theorie, 1996), S. 158 ff. sowie allgemein Bleicher, K. (Organisationen, 1994), S. 166.
- ¹⁴ Vgl. Schimmelmann, W. v. (Bankorganisation, 1993), S. 945.
- ¹⁵ Vgl. u. a. Büschgen, H. E. (Lean banking, 1994), Benölken, H./Wings, H. (Lean banking, 1994), Linseisen, A. (Lean Banking, 1995) und Türk, B. (Lean Production, 1996).
- ¹⁶ Vgl. u. a. Tegeder, P. (Business Reengineering, 1996), insbesondere S. 115 ff. und S. 179 ff. sowie Moormann, J./Gossmann, A. (Erfolgsfaktoren, 1997), S. 372 ff.
- ¹⁷ Vgl. u. a. Müller, H./Guigas, S. (Total Quality Banking, 1994) sowie Hüttinger, S. (Total Quality Management, 1995).
- ¹⁸ Vgl. hierzu auch den überblicksartigen Beitrag von Dannenberg, M./Mütterthies, N. (Führungskräfte, 1996), insbesondere S. 454 und S. 456 sowie Rothensteiner, W. (Lean- und quality-banking, 1996), S. 325 f.
- ¹⁹ Vgl. u. a. Büschgen, H. E. (Bankunternehmensführung, 1981), S. 220 und Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 183.
- ²⁰ Zur allgemeinen Kritik an den o. g. Management-Konzepten vgl. u. a. Hill, H. (Wissensmanagement, 1997), S. 9 ff.
- ²¹ Vgl. hierzu u. a. Backhaus, J. (Erfolgsfaktor, 1996), Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 181, Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987), S. 210, Büschgen, H. E. (Bankunternehmensführung, 1981), S. 222, Poullain, L. (Bankbetrieb, 1978), S. 109 sowie Wielens, H. (Organisationsform, 1978), S. 563.

tionsgestaltung. Im Gegensatz zu einer gleichberechtigten Berücksichtigung der betrieblichen Querschnittsfunktionen scheint in der bankbetrieblichen Praxis bei der Unternehmensplanung und -gestaltung immer noch das Paradigma *Markt -> Organisationsstruktur/Technik -> Personal*²³ vorzuherrschen.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der Umfang²⁴, das inhaltliche Ausmaß sowie die Kontinuität der Veränderungen²⁵ im Umfeld der Banken organisatorisch-personelle Anpassungserfordernisse mit sich bringen, denen bislang weder die Bankbetriebslehre noch die bankbetriebliche Praxis gerecht werden konnten. Eine konsequent betriebene, aber isolierte Änderung von Organisationsstrukturen, die lediglich um einzelne Maßnahmen, wie z. B. Qualitätszirkel, Kontinuierliche-Verbesserungs-Programme, Ideen-Management etc. angereichert wird, garantiert weder die dauerhafte Anpassungsfähigkeit an aktuelle und künftige Umweltveränderungen noch erhöht sie die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit der Bank. Die Notwendigkeit und Bedeutung des kontinuierlichen Lernens in und von Banken wird zwar gesehen²⁶, aus personeller und organisatorischer Sicht wurde das Problem der Lernfähigkeit von Banken bislang allerdings noch nicht konsequent verfolgt²⁷.

²² In Anlehnung an MEYER ZU SELHAUSEN wird hierunter eine Funktion verstanden, „... die alle bankbetrieblichen Funktionsbereiche, wie Leistungserstellung, Vertrieb, Führung und Steuerung, Rechnungswesen etc., durchdringt.“ Meyer zu Selhausen, H. (Informations-Management, 1990), S. 165. Als bankbetriebliche Querschnittsfunktionen sind Controlling, Marketing, Informatik, Personal-Politik und Organisationsgestaltung anzusehen.

²³ Hiernach läuft die bankbetriebliche Unternehmensplanung und -gestaltung vereinfacht nach folgendem Muster ab. Auf Marktanalysen aufbauend werden Zielgruppen-/Leistungsbündel-Kombinationen identifiziert und Entscheidungen über einzelne Bankleistungen, über Leistungsbündel und über potentielle Absatzmengen gefällt. Im Anschluß daran werden die organisatorischen Strukturen und die dabei einzusetzende Technik ermittelt und festgelegt. Aus dem Organigramm resp. den zu besetzenden Stellen werden dann der quantitative und der qualitative Personalbedarf abgeleitet. Dieser Personalbedarf stellt wiederum die Grundlage für die Planung und den Einsatz von Personalrekrutierungs-, Personalentwicklungs-Maßnahmen usw. dar. Vgl. hierzu allgemein auch Staudt, E. (Personal- und Organisationsentwicklung, 1995a), insbesondere S. 183 f. und ders. (Personal- und Organisationsentwicklung, 1995b), S. 42.

²⁴ „In den letzten sieben Jahren hat es in der Bankenwelt mehr Veränderungen gegeben als in den vergangenen 20 Jahren davor.“ Weiss, U. (Bankbetrieb, 1997), S. 14.

²⁵ Vgl. hierzu Schuster, L. (Theorie, 1996), S. 158 ff. sowie Bühler, W. (Banken, 1997), S. 251 f.

²⁶ Vgl. u. a. Burgard, H. (Bildungsarbeit, 1978), S. 125 f., Büschgen, H. E. (Banken, 1987), S. 32, Betsch, O. (Strukturwandel, 1988), S. 154 f., Herberich, R. (Personalentwicklung, 1990), S. 11, Priewasser, E. (Bankbetriebslehre, 1994), S. 303 sowie Hauser, M. (Personalentwicklung, 1995), S. 78 ff.

²⁷ Zu ersten Versuchen vgl. u. a. Steinmann, H. (Bankorganisation, 1995), S. 499 ff. sowie Wever, U. A. (Organisation, 1995), S. 640 ff.

1.2 Die bisherige Verwendung des Lernbegriffs in der Bankbetriebslehre

1.2.1 Die Verwendung von Lernansätzen im Bank-Marketing

Psychologische Lernansätze stellen traditionell einen festen Bestandteil der Marketing- und Werbelehre dar,²⁸ die versuchen, das Erleben und Verhalten von Nachfragern lernpsychologisch zu erklären. Auf diesen Erklärungsmodellen aufbauend werden Empfehlungen für die Gestaltung des Marketing-Mix abgeleitet. Die Erkenntnisse der Marketing- und Werbelehre²⁹ wurden auch von der Bankbetriebslehre aufgegriffen.³⁰ SIEWERT bezieht sich im Rahmen seiner Arbeit beispielsweise auf lernpsychologische Modelle zur Beschreibung und Erklärung des Nachfrageverhaltens von Bankkunden.³¹ Hierbei greift er auf den von TOLMAN entworfenen Ansatz des *Orientierungslernens* zurück.³² Demnach sind vornehmlich kognitive Strukturen, also Bewußtsein, Wissen, Motivation, Zufriedenheit, Einstellungen und Empfindungen der Bankkunden für das Bank-Marketing von Bedeutung. „Auf eine Kaufsituation übertragen heißt dies, daß sich ein Verbraucher all die Bilder vergegenwärtigt, die er für die Befriedigung seiner Bedürfnisse als relevant erachtet.“³³ Jeder Bankkunde verfügt über ein idealtypisches Situationsmodell einer Bank, das er mit dem Leistungsvermögen und der Leistungsbereitschaft der betrachteten Banken vergleicht, bewertet und sich letztlich für die Bankmarktleistung oder -verbindung entscheidet, die für ihn den höchsten Nutzen beinhaltet. Stimmt die individuell kognitive Vorstellung des Bankkunden mit dem wahrgenommenen Leistungsvermögen der Bank überein, wird das Situa-

²⁸ Vgl. hierzu u. a. Hill, W. (Marketing I, 1988), S. 65 ff., Wiswede, G. (Lerntheorie, 1985), S. 544 ff. Schweiger, G./Schrattenecker, G. (Werbung, 1986), S. 61 ff., Voigt, K.-I. (Lernen, 1996), S. 999 ff., Nieschlag, R./Dichtl, E./Hörschgen, H. (Marketing, 1997), S. 182 ff. und S. 451 ff. sowie Meffert, H. (Marketing, 1998), S. 109 ff.

²⁹ Vgl. u. a. Kroeber-Riel, W. (Konsumentenverhalten, 1992), S. 293 ff.

³⁰ Vgl. hierzu u. a. die Arbeiten von Wünsche, G. (Bankenwerbung, 1982), insbesondere S. 63 ff. und Lohmann, F. (Loyalität, 1997), insbesondere S. 46 ff. und S. 68 f.

³¹ Vgl. Siewert, K.-J. (Marktpolitik, 1983), S. 146 ff.

³² Zum Orientierungslernen vgl. Tolman, E. C. (Motivationsmodell, 1966), S. 448 ff., Joerger, K. (Lernpsychologie, 1989), S. 33 f. sowie Nieschlag, R./Dichtl, E./Hörschgen, H. (Marketing, 1997), S. 186 f. Das Orientierungslernen ist vom latenten Lernen streng zu unterscheiden. Beim Orientierungslernen steht nämlich nur das gezeigte Lernverhalten, d. h. die beobachtbare Leistungsabnahme durch den Bankkunden, im Mittelpunkt der Betrachtung. Aus kognitiver Sicht kann von einem Lerngewinn aber schon dann gesprochen werden, wenn sich das nicht beobachtbare Verhaltenspotential verändert. Siehe hierzu auch Kapitel 2.1.1, S. 21 f.

³³ Nieschlag, R./Dichtl, E./Hörschgen, H. (Marketing, 1997), S. 186.

tionsmodell bestätigt und eine Leistungsanspruchnahme ist wahrscheinlich.³⁴ Stellt der Bankkunde jedoch Differenzen fest, wird er entweder auf die Leistungsanspruchnahme verzichten oder sein Situationsmodell anpassen.³⁵

Neben SIEWERT hat SÜCHTING als einer der ersten lerntheoretische Ansätze im Rahmen des Bank-Marketing aufgegriffen und ein Beschreibungs- und Erklärungsmodell zur Nachfragebereitschaft von Bankkunden entworfen.³⁶ Dabei stellt er zunächst die Bankloyalität eines Kunden als Wahrscheinlichkeit einer erneuten Leistungsanspruchnahme in Abhängigkeit von der Menge bereits abgenommener Bankleistungen dar.³⁷ Über die Bankloyalität hinaus hängt die Nachfragebereitschaft des Bankkunden dabei auch noch von der Dringlichkeit des Bedürfnisses, den absatzpolitischen Maßnahmen der Bank sowie der individuellen Reaktionsbereitschaft des Kunden ab. Der unterstellte Zusammenhang von Bankloyalität und der Menge bereits abgenommener Bankleistungen erscheint insoweit plausibel. Denn wenn ein Bankkunde durch die Inanspruchnahme einer Bankmarktleistung zufriedengestellt wurde, wird er mit zunehmender Wahrscheinlichkeit zumindest die gleiche Leistung wiederholt nachfragen.³⁸ Aber obwohl die einzelnen Einflußgrößen auf die Nachfragebereitschaft des Bankkunden gedanklich durchaus nachvollziehbar sind, muß der Versuch, die Nachfragebereitschaft mit Hilfe eines lerntheoretischen Modells operationalisierbar zu machen, auf ihren Aussagen- und Gestaltungsgehalt kritisch hinterfragt werden.³⁹ Da sich die Kundengruppen, wie z. B. Mengenkunden, gehobene Privatkunden und Firmenkunden, wesentlich unterscheiden, wäre eine differenzierte Betrachtung und Modellierung

³⁴ Nach WAGNER vollzieht sich hier eine Bestätigung und nicht Verstärkung. Vgl. Wagner, G. (Lernprozesse, 1981), S. 69.

³⁵ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Richter, A. (Finanzdienstleistungsmarketing, 1996), S. 38 ff., insbesondere S. 41.

³⁶ Vgl. Süchting, J. (Bankloyalität, 1972), S. 276 ff.

³⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Süchting, J./Paul, S. (Bankmanagement, 1998), S. 628 sowie Süchting, J. (Marketing, 1993), S. 999 f.

³⁸ „Generell lässt sich die sofort einleuchtende These empirisch bestätigen, dass ein Käufer, der durch ein Produkt zufriedengestellt wurde, mit steigender Wahrscheinlichkeit die gleiche Marke wieder kauft. Mit wiederholtem Kaufen entwickelt sich allmählich Markentreue und der dem Kauf anfänglich vorausgehende echte Entscheidungsprozess wird stufenweise abgebaut und durch rein routinemässiges Verhalten ersetzt.“ Hill, W. (Marketing I, 1988), S. 67. Zum Beitrag der Lerntheorien zur Erklärung von gewohnheitsmäßigem Verhalten von Bankkunden vgl. auch Lohmann, F. (Loyalität, 1997), S. 88 ff.

³⁹ Zu ersten Versuchen, die Lernkurve der Bankloyalität und deren Einflußfaktoren empirisch zu untersuchen, vgl. u. a. Witt, F.-J. (Bankloyalität, 1986), S. 20 ff. sowie aktuell Lohmann, F. (Loyalität, 1997).

dringend erforderlich.⁴⁰ Darüber hinaus kann mit den Modellen der Bankloyalität nicht vorausgesagt werden, inwieweit die Adressaten auf den Einsatz von Marketing-Instrumenten reagieren.⁴¹

Neben dem Bank-Marketing, wo man sich lerntheoretisch bislang nahezu ausschließlich mit dem Erleben und Verhalten *externer* Kunden beschäftigte, existieren auch Modelle, die organisationsinterne Probleme lerntheoretisch beschreiben und erklären. Das in der Produktionstheorie entwickelte Lern- und Erfahrungskurven-Konzept,⁴² das die kollektive Erfahrung von Organisationsmitgliedern mit arbeitsteiligen Prozessen problematisiert, bildete hierbei die gedankliche Grundlage.

1.2.2 Das Erfahrungskurven-Konzept und seine Bedeutung für das Strategische Bankmanagement

Das Erfahrungskurven-Konzept basiert auf dem sogenannten Lerngesetz der Produktion. Es besagt, daß die realen, nicht inflationierten Stückkosten eines Produkts mit Verdoppelung der kumulierten Produktionsmenge um circa 20 bis 30 Prozent zurückgehen.⁴³ Diese *automatische* Kostendegression wird dabei jedoch nicht nur auf individuelle und kollektive Lerneffekte⁴⁴ der Organisationsmitglieder, sondern auch auf das Vorhandensein von Größendegressionseffekten, technischen Fortschritt, Rationalisierung und Wertanalysen zurückgeführt.⁴⁵ Die exakte Identifizierung und kausale Zuordnung des Lerneffekts zu bestimmten Kosteneinflußgrößen sind dabei zwar nur experimentell möglich bzw. nachweisbar, dennoch kommt dem Lerneffekt⁴⁶, als dem einzigen dynamischen Element im gesamten Konzept, eine bedeutende Rolle zu.

⁴⁰ Vgl. hierzu die explizite Trennung der Erklärungsmodelle der Nachfrageentscheidung privater und gewerblicher Bankkunden bei SIEWERT sowie die Ausführungen von POLAN. Vgl. Siewert, K.-J. (Marktpolitik, 1983), S. 131 und Polan, R. (Bankloyalität, 1995), S. 19.

⁴¹ Vgl. Süchting, J. (Marketing, 1993), S. 999.

⁴² Vgl. Reichwald, R./Dietel, B. (Produktionswirtschaft, 1991), S. 415 f.

⁴³ Vgl. Henderson, B. D. (Erfahrungskurve, 1974), S. 19.

⁴⁴ Vgl. Reese, J./Werner, C. (Lernprozesse, 1996), S. 1005. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Ziegenbein, K. (Erfahrungsökonomie, 1985), S. 509.

⁴⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Marr, R./Picot, A. (Absatzwirtschaft, 1991), S. 667.

⁴⁶ Nach KREILKAMP läßt sich der Lerneffekt auf Lernprozesse der ausführenden **und** leitenden Mitarbeiter zurückführen und zeigt sich in einer Verringerung der Fertigungszeiten und Lohnkosten pro Produkteinheit, in Abhängigkeit von der kumulierten Produktionsmenge. Vgl. Kreilkamp, E. (Management, 1987), S. 337.

LANGE hat das Erfahrungskurven-Konzept aufgegriffen und seine Bedeutung für das Strategische Bankmanagement kritisch hinterfragt.⁴⁷ Bezüglich des bankbetrieblichen Lerneffekts ergeben sich dabei, „... aufgrund der im Vergleich zum Industriesektor tendenziell geringeren Spezialisierung der Arbeitskräfte im Bankbereich ... komplexere Tätigkeitsbündel, die bei ununterbrochener Wiederholung höhere Lerngrade (stärkere Kostendegressionen) als im Industriesektor erwarten lassen. Die größere fertigungs-technische Elastizität des Faktors menschliche Arbeit im Bankbetrieb wird allerdings zu häufigeren und längeren Unterbrechungen der Ausführung sich gleichartig wiederholender Tätigkeiten führen, so daß sich der Lernkurveneffekt abschwächt ...“⁴⁸ Trotzdem ist es möglich, Lerneffekte auch im Betriebsbereich von Banken festzustellen.⁴⁹ Im wesentlichen sieht LANGE die Prämissen des Erfahrungskurven-Effekts auch bei Banken als gegeben. Da die Aussagen des Konzeptes nur für den Betriebsbereich von Banken gelten und nur in bestimmten Strategischen Geschäftsfeldern angewendet werden können, sind die Schlußfolgerungen aus dem Konzept für das Strategische Bankmanagement stark relativierungsbedürftig.⁵⁰ So ist das Erfahrungskurven-Konzept seiner Meinung nach auch eher bei Spezialbanken als bei Universalbanken anwendbar.

1.2.3 Lernen als Gegenstand des bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Controlling

Da die Qualifikation des Personals einen wichtigen strategischen Erfolgsfaktor einer Bank darstellt⁵¹, waren die Banken schon immer bemüht, die Leistungsfähigkeit ihrer Mitarbeiter und Führungskräfte durch Weiterbildungs-Maßnahmen im Rahmen der bankbetrieblichen Personalentwicklung zu sichern und zu verbessern. Aufgrund des ständigen Wandels im Bankgewerbe und der daraus resultierenden Änderungen der Anforderungen an das Bankpersonal führten die Banken auch verstärkt Weiterbildungs-Maßnahmen durch. Dies führte zu einer erheblichen Zunahme der Weiterbil-

⁴⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Lange, B. (Erfahrungskurve, 1983), S. 143 ff.

⁴⁸ Ebd., S. 149.

⁴⁹ Der Wertbereich wird von LANGE explizit aus der Betrachtung ausgeschlossen, weil dieser Kosteneinflußgrößen, z. B. Notenbankpolitik, enthält, die sich von den Einflußgrößen der Erfahrungskurve völlig unterscheiden. Vgl. ebd., S. 148 f.

⁵⁰ Auch ZIEGEBEIN hat sich mit der Bedeutung der Erfahrungsökonomie für Geschäftsbanken auseinandergesetzt. Hierbei unterstellt er implizit eine uneingeschränkte Anwendungsmöglichkeit der Erfahrungsökonomie für Geschäftsbanken. Vgl. Ziegenbein, K. (Erfahrungsökonomie, 1985), S. 508-515. Nach Ansicht des Verfassers sind seine Ausführungen aber viel zu allgemein, undifferenziert und unkritisch und bleiben deshalb unbeachtet.

⁵¹ Vgl. u. a. Meyer zu Selhausen, H. (Informationsmanagement, 1994), S. 91.

dungs-Kosten im gesamten Bankgewerbe. Eine systematische Steuerung der Weiterbildungs-Erfolge wurde dabei jedoch weitgehend vernachlässigt. Als Grund hierfür wurde u. a. ein Mangel an theoretisch fundierten und zugleich handhabbaren Verfahren zur Erfassung des Weiterbildungs-Erfolges angeführt.

Vorangetrieben durch die sogenannte Lean-Euphorie in den achtziger Jahren fanden auch in den Banken organisationsstrukturelle und personalpolitische Neuausrichtungen statt. Dies äußerte sich u. a. in einer zunehmenden Gewichtung der Personalfunktionen nach ökonomischen Aspekten und einer steigenden Tendenz zur Dezentralisierung, Rationalisierung und Entbürokratisierung der bankbetrieblichen Personalarbeit. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Jahren wurden der Nutzen bankbetrieblicher Personalarbeit kritischer hinterfragt und die bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Abteilungen einem verstärkten Rechtfertigungszwang ausgesetzt. Diese Entwicklung führte schließlich dazu, den in anderen Funktionsbereichen bereits erfolgreich umgesetzten Controlling-Gedanken auch für den bankbetrieblichen Personalentwicklungsbereich nutzbar zu machen und hierfür funktionsspezifische Controlling-Konzepte zu entwerfen. Dies spiegelte sich auch in der steigenden Relevanz und Akzeptanz der Thematik in der bankbetrieblichen Literatur⁵² und Praxis⁵³ wider. Mit der Anwendung von Personalentwicklungs-Controlling-Konzepten erhoffte man sich umfassende und handhabbare Steuerungssysteme, welche die Kosten und Leistungen bankbetrieblicher Personalentwicklungs-Arbeit erfassbarer und transparenter machen. Die bislang vorgestellten Controlling-Konzepte unterscheiden sich nach Analysegegenstand sowie Quantität und Qualität der zu erfassenden Steuerungsdaten jedoch zum Teil erheblich.⁵⁴

⁵² Vgl. u. a. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 281 ff., Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 30 ff., Enderle, W. (Bildungscontrolling, 1995), S. 29 ff., Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 101 ff., Löbbert, S. (Steuerung, 1996), S. 29 ff., Prätsch, J./Schröder, M. (Weiterbildung, 1996), S. 16 ff., Backhaus, J. (Weiterbildung, 1996), S. 199 ff., Fellenstein, D. (Personalentwicklungscontrolling, 1996), insbesondere S. 21 ff. und S. 185 ff. sowie Kredelbach, T. (Weiterbildungscontrolling, 1998), S. 440 ff.

⁵³ MEIER kommt im Rahmen seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, daß das Personalentwicklungs-Controlling bei Banken im Vergleich zur Gesamtwirtschaft stärker ausgeprägt ist. Darüber hinaus soll die Breite und Nutzungsintensität der Controlling-Instrumente mit zunehmender *Institutsgröße* ansteigen. Vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 172.

⁵⁴ Vgl. überblicksartig Fellenstein, D. (Personalentwicklungscontrolling, 1996), insbesondere S. 11 ff.

In der Bankbetriebslehre setzte sich in bezug auf den Analysegegenstand mit der Zeit die Einteilung in Lern-, Funktions- und Organisationsebene durch.⁵⁵ Während nach allgemeiner Auffassung auf der Lern- und Funktionsebene nur *pädagogische* (i. S. v. personen- und gruppenbezogenen) Erfolgswirkungen evaluiert werden können, versucht man auf der Ebene der Organisation die *ökonomischen* Folgen der Personalentwicklungs-Arbeit zu identifizieren, zu analysieren und zu bewerten. Im Rahmen ihres Personalentwicklungs-Controlling-Konzepts für Banken weist z. B. FELLESTEIN auf die besondere Bedeutung der verschiedenen Analyse- bzw. Erfolgsebenen hin. Ein umfassendes, in sich geschlossenes Personalentwicklungs-Controlling-Konzept muß ihres Erachtens aber nicht nur die Unterschiede von Lern-, Funktions- und Organisationsebene berücksichtigen, sondern neben quantifizierbaren und monetären v. a. auch qualitative Größen beachten. Monetäre und quantifizierbare Größen zur Bewertung des Personalentwicklungs-Erfolgs zieht sie jedoch ausschließlich auf Organisationsebene heran,⁵⁶ obwohl sie ökonomische Erfolgswirkungen von Personalentwicklungs-Maßnahmen sehr wohl auf einzelne Personen und Gruppen übertragbar sieht. Weshalb sie die Erfolgsebenen nicht in Person-, Gruppen- und Organisationsebene, mit jeweils lern- und funktionsbezogenen sowie ökonomischen Erfolgswirkungen von Personalentwicklungs-Maßnahmen, unterscheidet, bleibt unklar.

1.2.4 Lern- und wissensorientierte Bankinformationstechnik

Der Informationsverarbeitungs-Ansatz⁵⁷ spielt in der entscheidungsorientierten Bankbetriebslehre eine bedeutende Rolle⁵⁸ und führte u. a. zur Entwicklung von Experten-Systemen und Künstlichen Neuronalen Netzen. Neben Fuzzy Logic und maschinellem Lernen spiegeln diese beiden Verfahren der Künstlichen Intelligenz⁵⁹ den aktuellsten Versuch wider, lerntheoretische Ansätze für die Bankpraxis fruchtbar zu machen. Während bei Experten- bzw. wissensbasierten Systemen versucht wird, die regelbasierte Problemlösungsfähigkeit des Menschen computerunterstützt nachzubilden, lehnen sich Künstliche Neuronale Netze direkt an die Grundprinzipien der Arbeitswei-

⁵⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Fellenstein, D. (Personalentwicklungscontrolling, 1996), S. 204 ff. sowie Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 290 ff.

⁵⁶ Vgl. hierzu auch Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 296 ff.

⁵⁷ Siehe Kapitel 2.1.2, S. 23 f.

⁵⁸ Vgl. Eilenberger, G. (Bankbetriebswirtschaftslehre, 1997), S. 556.

⁵⁹ Vgl. hierzu u. a. Schnurr, C. (Kreditwürdigkeitsprüfung, 1997), insbesondere S. 44 ff.

se des menschlichen Gehirns an.⁶⁰ Künstliche Neuronale Netze setzen sich dabei „... aus einer Menge einfach aufgebauter und komplex miteinander verknüpfter Verarbeitungseinheiten (*Neuronen*) (zusammen, Anm. d. Verf.), die über gewichtete Verbindungen *Signale* miteinander austauschen.“⁶¹ Als *lernfähig* wird ein Künstliches Neuronales Netz dann bezeichnet, wenn es in der Lage ist, seine Gewichtungsstruktur so anzupassen, daß vorgegebene Ein- und Ausgabewerte bestmöglich erreicht werden.⁶² Dabei kann die Gewichtungsstruktur durch die Änderung der Netztopologie, des Verbindungsaufbaus und -abbaus und gegebenenfalls der Schwellenwerte angepaßt werden.

Im Gegensatz dazu ist ein Experten-System „... ein Programmsystem, in dem das Wissen einer eng begrenzten Anwendung gespeichert und angesammelt wird, das aus dem Wissen Schlußfolgerungen zieht und zu konkreten Problemen der speziellen Anwendung Lösungen anbietet.“⁶³ Es besteht aus:⁶⁴

- Wissensbasis
(formal-symbolische Repräsentation eines problemspezifischen Wissens),
- Inferenzmechanismus
(heuristische Problemlösungsmethode, die logische Schlüsse aus dem gespeicherten Wissen ableitet),
- Dialogkomponente
(Darstellungsform des Experten-Systems gegenüber dem jeweiligen Benutzer),
- Erklärungskomponente
(Kommentierung und Begründung der Problemlösung) und
- Wissensakquisitionskomponente
(Unterstützung bei der Erstellung oder Erweiterung der Wissensbasis).

Die Vorgehensweise des Experten-Systems orientiert sich streng an der vorgegebenen Wissensbasis und dem festgelegten Inferenzmechanismus.⁶⁵ Grundlegende Verände-

⁶⁰ Zu den psychologischen Grundlagen vgl. die überblicksartigen Ausführungen in Strohschneider, S. (Wissenserwerb, 1990), S. 18 ff.

⁶¹ Schneider, B. (Neuronale Netze, 1993), S. 4.

⁶² Vgl. hierzu und zum folgenden Rosenhagen, K. (Kreditwürdigkeit, 1996), S. 106 sowie die dort angegebene Literatur.

⁶³ Schnurr, C. (Kreditwürdigkeitsprüfung, 1997), S. 46.

⁶⁴ Vgl. Schnurr, C. (Kreditwürdigkeitsprüfung, 1997), S. 47 f.

⁶⁵ „Expertensysteme haben wenig mit menschlichem Wissen zu tun. Es handelt sich um Programmsysteme, in die bestimmte Wissenskomponenten eingegeben werden können.“ Hennings, R.-D./ Wersig, G. (Wissen, 1990), S. 25.

rungen der Umweltbedingungen führen demnach dazu, daß dem Inferenzmechanismus neue Regeln hinzugefügt, der Mechanismus um nicht mehr nachweisbare Zusammenhänge bereinigt sowie die zugrundeliegende Wissensbasis aktualisiert werden müssen. Dies kann einen vollständigen und damit kostenintensiven Neuaufbau des Experten-Systems erforderlich machen. Darüber hinaus existieren prinzipielle Probleme wie die Abgrenzung und Strukturierung des Aufgabengebiets, die Definition des Regelsystems und die Auswahl und Gewichtung relevanter Einflußfaktoren.⁶⁶ Der Entwurf aller Komponenten eines Experten-Systems erfolgt damit ausschließlich außerhalb des Systems, d. h., daß zwar Symbole nach vorgegebenen Regeln manipuliert werden, ein Lernen im eigentlichen Sinn innerhalb des Experten-Systems aber nicht stattfindet.⁶⁷ In der stark eingeschränkten Anpassungsfähigkeit resp. Lernfähigkeit von Experten-Systemen wird zwar deren wesentlicher Nachteil gesehen, dennoch sollen sie eine erste Kollektivierung individuellen Wissens ermöglichen. Das individuelle Wissen von Experten werde in technische Systeme implementiert und sei damit permanent vorhanden und beliebig duplizierbar.⁶⁸ Darüber hinaus habe ein Experten-System noch den positiven Nebeneffekt, daß ein bislang mit der Person des Experten verbundenes Individualwissen verfügbar gemacht wird, der Organisation auch bei Abwesenheit des Wissensträgers zur Verfügung steht und bei einem Ausscheiden des Experten nicht verloren geht.⁶⁹ Im Gegensatz zu Experten-Systemen läßt sich bei Künstlichen Neuronalen Netzen eine Art Lernen auch innerhalb des technischen Systems selbst erkennen.⁷⁰ Die derzeit bekannten Netze erlauben während des Lernprozesses zwar noch keine automatischen Veränderungen der Netztopologie, mittels entsprechender Lernverfahren sind Künstliche Neuronale Netze aber sehr wohl in der Lage, die Veränderung von Verbindungsgewichten ohne äußere Einwirkung durchzuführen.⁷¹

⁶⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Vögtle, M. (Informationssysteme, 1997), S. 127 sowie Franck, E. (Intelligenz, 1991), S. 241 ff.

⁶⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Franck, E. (Intelligenz, 1991), S. 215 und Loistl, O. (Wertpapiermanagement, 1996), S. 37 sowie die kritische Anmerkung von Hennings, R.-D./Wersig, G. (Wissen, 1990), S. 25.

⁶⁸ Zu den wesentlichen Vorteilen von Experten-Systemen und Künstlichen Neuronalen Netzen vgl. u. a. Vögtle, M. (Informationssysteme, 1997), S. 126 und S. 134 f. Aus Sicht des Wissensmanagement vgl. hierzu und zum folgenden auch Albrecht, F. (Management, 1993), S. 187 ff.

⁶⁹ Vgl. Dube, J. (Wissenstechnologie, 1991), S. 385, Siebdrat, H. (Systeme, 1994), S. 26 f. sowie Rosenhagen, K. (Kreditwürdigkeit, 1996), S. 73.

⁷⁰ Vgl. Uhlig, H. (Finanzprognosen, 1995), S. 10 ff.

⁷¹ Vgl. Rosenhagen, K. (Kreditwürdigkeit, 1996), S. 106 sowie Vögtle, M. (Informationssysteme, 1997), S. 133.

1.2.5 Zusammenfassende Würdigung

Die verhaltenswissenschaftliche Öffnung der Betriebswirtschaftslehre hatte auch in der Bankbetriebslehre zur Folge, daß Erkenntnisse aus der Psychologie, Soziologie und Pädagogik im Forschungsprogramm berücksichtigt wurden. Trotz vielfältiger Hinweise auf die besondere Relevanz von Lerntheorien und -ansätzen für bankbetriebliche Fragestellungen fanden diese in der Bankbetriebslehre bislang jedoch nur rudimentär Beachtung. Letzteres gilt im besonderen für die bankbetriebliche Personalentwicklung, der traditionell u. a. die Aufgaben der Weiterbildung des Bankpersonals zugeordnet wird. Zwar wird auch in den neueren Arbeiten zur Weiterbildung und Personalentwicklung bei Banken immer wieder auf die besondere Relevanz des Lernens hingewiesen und versucht, lerntheoretische Erkenntnisse in praktisch handhabbare Konzepte einfließen zu lassen⁷². Hierbei überwiegen aber insbesondere individuumzentrierte Sichtweisen, die im Verlauf der Untersuchungen weitgehend unreflektiert auf soziale Systeme übertragen werden, obwohl einzelne der bislang vorgestellten Konzepte und Instrumente andere Erklärungs- oder Deutungsmuster des Lernens zwingend voraussetzen.

Sowohl die für das Erfahrungskurven-Konzept notwendigen Lernprozesse⁷³ als auch die Versuche im bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Controlling, die Evaluation personen- und gruppenbezogener Weiterbildungs-Maßnahmen lerntheoretisch zu fundieren, bauen weitestgehend auf den restriktiven Annahmen des sogenannten Behaviorismus auf. Aber trotz expliziter Hinweise auf ihre eingeschränkte Aussagekraft v. a. in bezug auf die Erklärung komplexer Lernformen⁷⁴, wie z. B. Begriffs-, Regel- oder Problemlösungslernen, denen gerade in Banken ein besonderer Stellenwert zukommt, werden andere Erklärungs- und Deutungsansätze des Lernens weitgehend vernachlässigt. Dies hat u. a. zur Folge, daß aktive Einsichtsprozesse der Bankmitarbeiter kaum problematisiert werden⁷⁵ und dem Bankmitarbeiter fast ausschließlich die Fähig-

⁷² Eine der wenigen Ausnahmen sind neben der Dissertation von FELLESTEIN die Arbeiten von RYBAK, der individualpsychologische Aspekte als Grundlage des computerbasierten Trainings in Banken anspricht, und HALLAMA, der auf die Handlungs- und Lernfähigkeit sozialer Systeme in bankbetrieblichen Kontexten hinweist. Vgl. Rybak, J. (Training, 1995), S. 74 ff., Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991), S. 181 f. und Fellenstein, D. (Personalentwicklungscontrolling, 1996).

⁷³ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 52 f.

⁷⁴ Zu komplexen Lernformen vgl. u. a. Grunwald, A. (Organisationsentwicklung, 1987), S. 24 ff.

⁷⁵ Vgl. hierzu allgemein Kastner, M. (Lernen, 1995), S. 284.

keit zum stupiden Reagieren zuerkannt wird. Auf diese Problematik wird im Verlauf dieser Arbeit noch näher einzugehen sein.

Auch die Verwendung des Lernbegriffs in der *modernen* Bankinformationstechnologie ist kritisch zu hinterfragen, da sie den Anspruch erhebt, menschliches Wissen und Lernen nachbilden zu können. Hierbei kann den Systemen der Künstlichen Intelligenz zwar ein gewisses Maß an instrumenteller Problemerkennungs-, Entscheidungs- und Steuerungsfähigkeit zuerkannt werden⁷⁶, die damit verbundene, analytisch-isolierte Verwendung des Wissens- und Lernbegriffs in wissenschaftlichen Arbeiten zur Entwicklung und Nutzung *moderner* Informationstechnologie in Banken stößt aber an Grenzen. Die Arbeiten können v. a. dann keine Gestaltungshilfen mehr geben, wenn es um gelebtes und praktiziertes Problembewußtsein, menschliche Kreativität und Sprache, Interpretation und Intuition geht. Da Menschen im Gegensatz zu technischen Systemen sehr wohl zur Reflexion der eigenen Problemlösungsschritte und zum einsichtigen Lernen in sozialen Kontexten fähig sind,⁷⁷ wird z. B. der Aufbau der Netztopologie sowie die Auswahl des Lernverfahrens und der Eingabedaten bei Neuronalen Netzen auch in Zukunft dem Netzentwickler vorbehalten bleiben.⁷⁸ „Als Fazit bleibt die Feststellung, daß die Wissenstechnologie die Möglichkeiten der Nutzung von Computern deutlich vergrößert. Angesichts der Vielzahl offener Fragen in Erkenntnistheorie und Psychologie wird sie jedoch in absehbarer Zeit ihren instrumentalen Charakter als spezielle *Informationstechnologie* behalten - die Ablösung des denkenden Menschen durch den Computer ist nicht in Sicht.“⁷⁹

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß man aus Sicht des Bank-Marketing, der Bank-Informatik und des Bank-Controlling sehr wohl über die Bedeutung, Anwendungsmöglichkeiten, Bewertung und Nutzung individuellen und kollektiven Lernens nachgedacht sowie tragfähige, anwendungsorientierte Konzepte erarbeitet hat. Aus

⁷⁶ Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 191.

⁷⁷ Vgl. hierzu auch Rehäuser, J./Krcmar, H. (Wissensmanagement, 1996a), S. 15 und S. 16, Rehäuser, J./Krcmar, H. (Wissensmanagement, 1996b) S. 16 und S. 18 sowie aus organisationstheoretischer Sicht Bösel, H.-D. (Organisation, 1991), S. 558.

⁷⁸ Dies gilt insbesondere für die Datenauswahl, -beschaffung und -aufbereitung sowie den Netzentwurf und die Voreinstellungen, wie z. B. die Lernrate. Vgl. Uhlig, H. (Finanzprognosen, 1995), S. 21 ff. Zu weiteren Nachteilen Künstlicher Neuronaler Netze vgl. Vögtle, M. (Informationssysteme, 1997), S. 135.

⁷⁹ Dube, J. (Wissenstechnologie, 1991), S. 387. Vgl. hierzu auch die Beiträge von Gill, U. (Lernende Systeme, 1990), S. 153-157 und Minnig, C. (Informationstechnologie, 1995), S. 180-185.

Sicht der bankbetrieblichen Personalwirtschafts- und Organisationslehre wurden individuelle und kollektive Lernansätze bislang aber nur unzureichend problematisiert. Nach Ansicht von Fachvertretern aus Wissenschaft und Praxis erfordert insbesondere die traditionelle Vorstellung von bankbetrieblicher Personalentwicklung aufgrund der Kontinuität, mit der Banken heute mit Anpassungs- und Innovationsnotwendigkeiten⁸⁰ konfrontiert werden, eine Erweiterung.⁸¹ Es sind zwar einige wenige Arbeiten, wie z. B. zur Organisationsentwicklung in Banken⁸², publiziert worden, die meisten Veröffentlichungen zum bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Management⁸³ konzentrieren sich aber primär auf das strategie- und strukturerfüllende Management individueller Personalentwicklung oder auf rein organisationsstrukturelle Fragestellungen. Mit strukturgestaltenden und kollektiven Personalentwicklungs-Instrumenten hat sich die bankbetriebliche Personalentwicklungs-Literatur und -Praxis in der Vergangenheit explizit kaum beschäftigt.⁸⁴ In der betriebswirtschaftlichen Management- und Organisationslehre ist nun ein Forschungsbereich entstanden, der sich nicht nur mit dem offensichtlichen und dramatischen Wandel von Organisationen beschäftigt, sondern unter den Schlagworten *organisatorisches Lernen*⁸⁵ und *Lernende Organisation*⁸⁶ auch langsame und kontinuierliche Lern- und Veränderungsprozesse auf allen Ebenen einer Organisation sowie deren Zusammenwirken problematisiert⁸⁷. Diese beiden Begriffe können dabei zunächst „... als Fokus verstanden werden, der die Veränderungs- und Wandelaspekte vieler Organisations- und Managementlehren zusammenfaßt, systematisiert und betont.“⁸⁸

⁸⁰ Vgl. Kutscher, G. (Commerzbank, 1996), S. 35.

⁸¹ Vgl. Ansoorge, D./Rohrmeier, D. (Personalentwicklung, 1991), S. 17 f., Winkelmann, D. (Personalentwicklung, 1991), S. 14 f. sowie Hauser, M. (Personalentwicklung, 1995), S. 15 ff.

⁸² Vgl. hierzu Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), insbesondere S. 45 ff. Hierin geht GROTE auch bereits auf das Phänomen der lernenden Organisation ein.

⁸³ Vgl. hierzu u. a. Herberich, R. (Personalentwicklung, 1990), S. 47 ff. sowie Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 225 ff.

⁸⁴ Zu ersten Versuchen vgl. Hauser, M. (Personalentwicklung, 1995), Häcki, R. L. (Intelligenz, 1997) und Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998).

⁸⁵ Oftmals wird auch von organisationalem, organisationellem und Organisations-Lernen gesprochen. Vgl. Greschner, J. (Lernfähigkeit, 1996), S. 102. Im Gegensatz zu GRESCHNER wird im folgenden jedoch synonym von organisatorischem Lernen gesprochen.

⁸⁶ Vgl. hierzu u. a. Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 13 f. sowie die dort angegebene Literatur.

⁸⁷ Vgl. hierzu einführend Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 849 f.

⁸⁸ Waschkowski, H. (Organisation, 1997), S. 735.

1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit ist in Abbildung 2 überblicksartig dargestellt und läßt sich wie folgt verbal beschreiben. Gegenstand dieser Arbeit ist es zunächst, die Ansätze zum organisatorischen Lernen aufzugreifen sowie deren inhaltliche Bedeutung und wesentliche Aussagen aufzuzeigen.⁸⁹ Dazu ist es notwendig, die psychologischen und soziologischen Grundlagen des Lernens zu klären und deren inhaltliche Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Bevor in Kapitel 2.3 ausgewählte Konzepte des organisatorischen Lernens kritisch analysiert werden, erfolgt in Kapitel 2.2 eine Vertiefung der grundlegenden Problematik organisatorischer Lernansätze. Nachdem in Kapitel 2.4 wesentliche Hindernisse und Verstärker des organisatorischen Lernens dargestellt und erläutert wurden, wird in Kapitel 2.5 schließlich eine für die nachfolgende Untersuchung geeignete Arbeitsdefinition des organisatorischen Lernens vorgestellt. Der gedankliche Kern organisatorischer Lernansätze, der anhand einer kritischen Analyse der Literatur aufgezeigt wird, dient schließlich dazu, die bisherige Auffassung von bankbetrieblicher Personalentwicklung und Organisationsgestaltung kritisch zu hinterfragen. Hierbei handelt es sich im wesentlichen um eine Interpretationsleistung, die es erforderlich macht, die Begründungsperspektive offenzulegen sowie plausibel, konsistent und v. a. bescheiden⁹⁰ zu argumentieren.⁹¹

Die Entwicklung einer eigenen Arbeitsdefinition des organisatorischen Lernens erscheint auch unbedingt erforderlich zu sein, da sich die Rezeptionsgeschichte des organisatorischen Lernens als eine Folge kulminierender Rezeptionsfehler darstellt, welche die Entwicklung fundierter, praktischer Gestaltungsempfehlungen erschwert.⁹² An die Erarbeitung einer eigenen Abgrenzung des organisatorischen Lernens schließt sich die Entwicklung eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts für Banken an. Parallel dazu fließen die Ergebnisse einer explorativen Begleituntersuchung, die in Kapitel 3.1 vorgestellt wird, in die Beschreibungen und Erläuterungen mit ein.

⁸⁹ „In der Diskussion um die beste Betriebsführung gibt es keinen Begriff, der in den letzten Jahren so oft und gleichzeitig so verständnislos benutzt worden wäre wie den der ‘Lernenden Organisation’... Alle benutzen die Hochglanzmetapher, doch niemand weiß, was sie ist.“ Hoch, M. (Modetrend, 1997), S. P1.

⁹⁰ Zur Rationalitätsproblematik in einer angewandten Wissenschaft wie der Betriebswirtschaftslehre vgl. Kirsch, W. (Organisationstheorie, 1997), insbesondere S. 434.

⁹¹ Vgl. Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 13.

⁹² Vgl. Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 311.

Bevor in Kapitel 3.2.3.3 ein integrativer Personalentwicklungs-Begriff präsentiert wird, werden in den Kapiteln 3.2.1 bis 3.2.3.2 die wesentlichen Ziele und Instrumente der Personalentwicklung und Organisationsgestaltung, insbesondere der Organisationsentwicklung, kritisch miteinander verglichen und vorhandene Gemeinsamkeiten aufgezeigt. Schließlich werden in den Kapiteln 3.3 bis 3.5 nicht nur die wesentlichen Grundsätze und Grundfunktionen sowie die notwendigen Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts, sondern auch die bankbetrieblichen Rahmenbedingungen und Einflußfaktoren aufgezeigt. Vor diesem konzeptionellen Hintergrund und auf Grundlage der Ergebnisse der Analyse der Konzepte des organisatorischen Lernens wird in Kapitel 3.6 schließlich ein Personalentwicklungs-Instrumentarium vorgestellt, welches nach Auffassung des Verfassers in der Lage ist, das organisatorische Lernen adäquat zu fördern. Dabei werden nicht nur traditionelle, bereits bekannte Personalentwicklungs-Instrumente aufgegriffen, sondern auch Maßnahmen beschrieben und erläutert, die in anderen bankbetrieblichen Kontexten zwar bereits angesprochen wurden, auf deren Verwendungsmöglichkeiten im Rahmen der Personalentwicklung bei Banken aber bislang nur rudimentär eingegangen wurde. In einem abschließenden Kapitel 3.7 wird schließlich die Organisationsstruktur eines zentralen Servicebereichs Personalentwicklung vorgestellt und die Einbindung der angesprochenen Personalentwicklungs-Instrumente in einen bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Zirkel aufgezeigt.

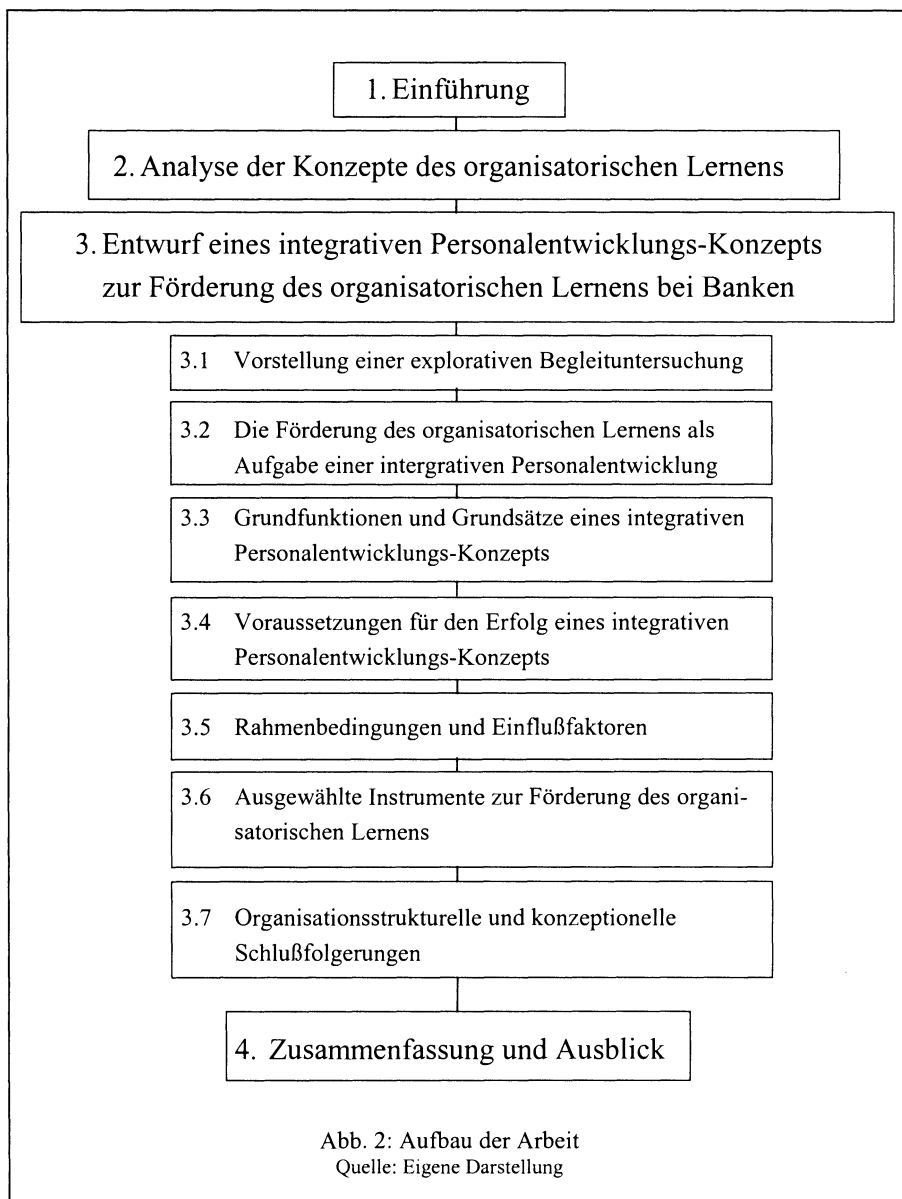
Das wissenschaftliche Ziel dieser Arbeit liegt also nicht primär in der Erkenntnis selbst, sondern v. a. in der pragmatischen Nutzbarmachung bereits vorhandenen Wissens zur Entwicklung praktisch verwertbarer Handlungsanweisungen.⁹³ Dabei wird jedoch „... auch der Pragmatiker die Verbindung zu den erkenntniswissenschaftlich orientierten Forschungsprogrammen seiner Disziplin und Funktion nicht abrechnen lassen, um sie für seine Empfehlungen fruchtbar zu machen.“⁹⁴ Ziel dieser Arbeit soll und kann es nicht sein, *die lernende Bank* zu konstruieren.⁹⁵ Aufbauend auf den wesentli-

⁹³ Vgl. Hill, W./Fehlbaum, R./Ulrich, P. (Organisationslehre 1, 1989), S. 34 f.

⁹⁴ Weigele, O. (Unternehmensplanung, 1983), S. 24.

⁹⁵ Während sich die ehemalige Bayerische Hypotheken- und Wechsel-Bank AG schon auf dem Weg zu einer *lernenden Organisation* sah und die Deutsche Genossenschaftsbank ein Projekt *Lernende Bank* vorstellte, bezeichnete der Präsident des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes e. V. die Sparkassen und den Sparkassenverbund bereits als Prototypen *lernender Organisationen*. Vgl. Bayerische Hypotheken- und Wechsel-Bank AG (Hrsg.) (Geschäftsbericht 1995, 1996), S. 27, Deutsche Genossenschaftsbank (Hrsg.) (Geschäftsbericht 1995, 1996) S. 82 f. sowie Thiemann, B. (Bankmanagement, 1997), S. 267, Franck, D./Matuschek, M. (DG-Bank, 1997), S. 391 ff. und Köhler, H. (Organisation, 1996), S. 1. Vgl. hierzu allgemein auch Arbeitskreis 'Organisation' der

chen Aussagen organisatorischer Lernansätze soll vielmehr ein integratives und praktisch-handhabbares Personalentwicklungs-Konzept für Banken vorgestellt werden, das bereits vorhandene Konzepte und Instrumente berücksichtigt und problemadäquat zusammenfaßt.



2 Analyse der Konzepte des organisatorischen Lernens

2.1 Allgemeine Grundlagen zum Lernen

Obwohl die Vielzahl unterschiedlicher Lernbegriffe und -ansätze im Rahmen dieser Arbeit nicht umfassend vorgestellt und diskutiert werden kann, ist es unbedingt erforderlich, einen kurzen Überblick über ausgewählte Lernbegriffe und -ansätze zu geben.⁹⁶ Die Ausführungen in den folgenden Kapiteln sollen dazu dienen, die bisherige Verwendung von ausgewählten Lernbegriffen und -ansätzen kritisch nachzuvollziehen und mögliche Unterschiede oder Parallelen zum organisatorischen Lernen aufzuzeigen.

2.1.1 Alltagssprachliche Vorstellung vom Lernen und erster Versuch einer Konkretisierung des Lernbegriffs

Der Lernbegriff gehört wohl unbestritten zu denjenigen Termini, die im Alltag zwar umfassend verwendet werden und bekannt erscheinen, die einer Konkretisierung aber nur schwer zugänglich sind.⁹⁷ Im alltäglichen Leben wird Lernen meist als eine bewußte, mit mehr oder weniger großem Aufwand betriebene Aneignung irgendwelcher individueller Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel einer Leistungssteigerung verstanden.⁹⁸ Im Gegensatz zu dieser allgemeinen Auffassung haben v. a. Psychologen versucht, den Lernbegriff zu konkretisieren.⁹⁹ Der Lernbegriff steht hierbei in der Regel für alle Formen einer relativ stabilen Änderung von individuellen Verhaltensweisen und -potentialen, die nicht aus biologischen Reifungs- oder Wachstumsvorgängen resultieren oder nur vorübergehender Natur sind.¹⁰⁰ Demnach wird

⁹⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Wagner, G. (Lernprozesse, 1981), S. 46 ff., Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 89 ff., Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 192 ff. und Schüppel, J. (Organisationslernen, 1995), S. 195 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

⁹⁷ Vgl. u. a. Flechtner, H.-J. (Kybernetik, 1972), S. 290.

⁹⁸ „Begegnet einem unvoreingenommenen Laien das Wort ‘Lernen’, so wird er damit in erster Linie die Schulsituation, das Einpauken von Grammatikregeln oder Vokabeln und ähnliches assoziieren.“ Rosenstiel, L. v./Neumann, P. (Markt- und Werbepsychologie, 1991), S. 97. Vgl. hierzu auch Francke, J./Kühlmann, T. M. (Psychologie, 1990), S. 119.

⁹⁹ Vgl. Wagner, G. (Lernprozesse, 1981), S. 48 sowie Castiglioni, E. (Lernen, 1994), S. 24.

¹⁰⁰ „Anders als im Alltagsverständnis ist die Richtung dieser Veränderung jedoch beliebig, d. h. sie muß sich nicht auf eine Verbesserung oder einen Gewinn beziehen, sondern kann auch Verschlechterungen oder Verluste beinhalten.“ Schermer, F. J. (Lernen, 1998), S. 10. Vgl. u. a. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 263 f., Francke, J./Kühlmann, T. M. (Psychologie, 1990), S. 119 sowie Hilgard, E. R./Bower, G. H. (Theorien, 1983), S. 31.

nicht nur die Veränderung beobachtbarer Verhaltensweisen als Lernen bezeichnet. Da eine Veränderung individueller Verhaltensweisen ausschließlich motivational bedingt sein kann, werden auch Änderungen von nicht beobachtbaren Verhaltenspotentialen dem Lernbegriff zugeordnet. Letzteres wird auch als latentes Lernen bezeichnet.¹⁰¹

2.1.2 Psychologische Grundlagen des Lernens

Dem klassischen Behaviorismus folgend hatte sich die Lernforschung zunächst auf die Untersuchung beobachtbarer, individueller Verhaltensänderungen beschränkt.¹⁰² Lernen wurde als ein allmählicher Prozeß des Verbindens von Stimuli und Reaktionen verstanden, und lerntheoretische Aussagen wurden ausschließlich auf empirisch nachweisbare Zusammenhänge zwischen beobachtbaren Sachverhalten zurückgeführt. Primäres Ziel der behavioristischen Lernforschung ist es, diejenigen Stimuli, Verstärkungsmechanismen und Kausalzusammenhänge aufzudecken, die zur Veränderung beobachtbarer, individueller Verhaltensmuster bzw. -strukturen¹⁰³ führen. Qualitative Forschungsmethoden und Introspektion werden abgelehnt. Aus der Kritik am klassischen Behaviorismus, der die Möglichkeit des autonomen menschlichen Denkens implizit negierte, entstand eine Forschungsrichtung, welche die klassischen *Stimulus-Response-Modelle* um *intervenierende Variable*¹⁰⁴ erweiterte. Letztere dienen dazu, auch nicht beobachtbare Lernprozesse und -ergebnisse innerhalb des Menschen, wie z. B. Wissen und Einstellungen aufzunehmen und ihren Einfluß zu untersuchen. Obwohl die neobehavioristische Erweiterung zur Entwicklung von *Stimulus-Organism-Reaction-Modellen* führte, negierte auch diese Forschungsrichtung in ihren Anfängen die Möglichkeit des aktiven, selbstbestimmten und zielgerichteten menschlichen Verhaltens.

¹⁰¹ Zum latenten Lernen vgl. u. a. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 264 sowie Joerger, K. (Lernpsychologie, 1989), S. 34 ff.

¹⁰² Vgl. hierzu und zum folgenden überblicksartig u. a. Drostén, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 16 f.

¹⁰³ "Unter einer Verhaltensstruktur sind diejenigen handlungsleitenden Regeln zu verstehen, die auf impliziten Regelsystemen beruhen und im konkreten Handlungssystem tatsächlich wirksam werden. Solange sie nicht habitualisiert sind, fließen sie als Anforderungen der Umwelt in bewußt vollzogene Deutungsleistungen der Akteure ein und sind Lernprozessen zugänglich." Hanft, A. (Lernen, 1996), S. 148 f.

¹⁰⁴ Dem Grundpostulat des Behaviorismus folgend, können auch *intervenierende Variable* nur aus beobachtbaren Verhaltensmustern abgeleitet werden.

Parallel zum Behaviorismus entstanden nun Lernansätze, die sich nicht bloß auf die Untersuchung beobachtbarer Verhaltensweisen und operationalisierbarer Variablen beschränkten, sondern sich auf die Beschreibung und Deutung lerninduzierter Vorgänge innerhalb des Menschen konzentrierten. Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses stehen nicht Reiz-Reaktions-Verknüpfungen, sondern innere, kognitive Strukturen und Prozesse¹⁰⁵.¹⁰⁶ Erlerntes Verhalten ist demzufolge nicht nur eine Folge von Triebreduktionen und reiz-/reaktionsabhängigen Verstärkungsmechanismen, sondern auch zielgerichtetes Problemlösungsverhalten vor dem Hintergrund von Erwartungen über mögliche Handlungskonsequenzen.¹⁰⁷ Lernen wird damit als Veränderung von *Erwartungen*¹⁰⁸ verstanden.¹⁰⁹ Es wird unterstellt, daß individuelles Lernen zwar von fremddeterminierten Einflußfaktoren abhängt, das Individuum aber auch durch innere Wahrnehmungs-, Denk- und Erkenntnisprozesse zu individuellen Einsichten gelangen kann, die maßgeblichen Einfluß auf sein gezeigtes Verhalten haben können.¹¹⁰ Lernen ist demnach ein schnell ablaufender Einsichtsprozeß, der zu einer Veränderung individueller Verhaltenspotentiale führt.

Der Informationsverarbeitungs-Ansatz¹¹¹ und die Entwicklungspsychologie bieten hierbei Möglichkeiten an, den zuletzt genannten Prozeß zu beschreiben. Das Individuum wird als *offenes, informationsverarbeitendes* und *natürliches System* verstanden, wobei Lernprozesse innerhalb des Systems dem Stimulus-Response-Paradigma folgend als grundsätzlich nicht beobachtbar akzeptiert werden. Es wird jedoch angenommen, daß das Individuum nicht nur über ein inneres Situationsmodell seiner Umwelt¹¹²

¹⁰⁵ „Der Begriff der Kognition wird im allgemeinen definiert als Prozesse und Ergebnisse der Informationsverarbeitung. Demnach ist der Begriff ‘Kognition’ weiter als der des Wissens, ohne daß es allerdings übereinstimmende begriffliche Bestimmungen der Beziehung zwischen ‘Kognition’ und ‘Wissen’ gibt.“ Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (Wissen, 1996), S. 38, Fußnote 3.

¹⁰⁶ Vgl. u. a. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 496 f.

¹⁰⁷ Vgl. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 199.

¹⁰⁸ Nach SCHERMER wird in der Psychologie der Begriff der *Erwartung* synonym für *Wissen* über Reize, Verhaltensweisen und darauffolgende Konsequenzen verwendet. Vgl. Schermer, F. J. (Lernen, 1998), S. 97.

¹⁰⁹ Vgl. Wagner, G. (Lernprozesse, 1981), S. 69 sowie Mielke, R. (Lernen, 1984), S. 40 ff.

¹¹⁰ Forschungsobjekte der Gestalttheoretiker und Kognitivisten sind nicht beobachtbare Verhaltensmuster, sondern das menschliche Bewußtsein und Gedächtnis sowie deren Strukturen und Veränderungen.

¹¹¹ Vgl. hierzu ausführlich Joerger, K. (Lernpsychologie, 1989), S. 75 ff.

¹¹² Vergleichbar den *cognitive maps*, *Schemata* oder *kognitiven Repräsentationen* der Neo-Behavioristen und Kognitivisten, der *inneren, kognitiven Struktur* der Strukturalisten oder den *Wirk-*

verfügt, sondern auch in der Lage ist, seine innere, kognitive Struktur selbständig zu verändern. Aufgrund seiner Umweltoffenheit erhält das Individuum Informationen, die es mit seiner kognitiven Struktur vergleicht. Ergänzen die Informationen die bestehende Struktur, werden die Informationen in die bestehende Struktur aufgenommen (Assimilation¹¹³).¹¹⁴ Sind die Informationen mit der bestehenden Struktur dagegen nicht vereinbar, werden die Informationen entweder verworfen oder zur Änderung der Struktur herangezogen (Akkommodation¹¹⁵). Das durch die neuen Informationen entstandene, individuell-kognitive Ungleichgewicht wird ausgeglichen (Äquilibration).

Die kognitive Entwicklung in der Lernforschung hatte damit zwar die implizit unterstellte Umweltabhängigkeit und Passivität des Individuums behavioristischer Lernansätze überwunden, sie vernachlässigte aber zunächst die Bedeutung menschlichen Handelns¹¹⁶ sowie die Relevanz der sozialen Eingebundenheit des Individuums für das Lernen¹¹⁷. Aus diesem Grund erweiterten handlungsorientierte Lernansätze ihr Erkenntnisinteresse um die Erforschung der Beziehungen zwischen den kognitiven Prozessen und Strukturen und dem zielgerichteten menschlichen Verhalten.¹¹⁸ Handlungsorientierte Lernansätze betonen hierbei, daß Individuen in der Lage sind, die Folgen ihres eigenen Handelns gedanklich vorwegzunehmen und, daß individuelle Lernprozesse „... durch individuelle Wissensbestände in mehrdimensionaler Interaktion mit

lichkeitskonstruktionen der Konstruktivisten. Vgl. hierzu auch die recht anschauliche Übersicht in Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 133-142.

¹¹³ „Umweltinformationen werden in einem aktiven Prozeß der Bedeutungszuweisung in bestehende Schemata integriert. Unter Umständen kommt es dabei zu Veränderungen der Umwelt durch das Individuum oder zu Re- bzw. Neuinterpretationen der Umweltzustände.“ Greschner, J. (Lernfähigkeit, 1996), S. 57.

¹¹⁴ An dieser Stelle erfolgt die Verknüpfung des Informationsverarbeitungs-Ansatzes mit entwicklungspsychologischen Elementen. Vgl. hierzu und zum folgenden Piaget, J. (Theorie, 1985), S. 32 ff. sowie überblicksartig Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 72 ff.

¹¹⁵ „Kognitive Strukturen werden durch strukturelle Veränderungen angepaßt oder vollständig neu gebildet.“ Greschner, J. (Lernfähigkeit, 1996), S. 57.

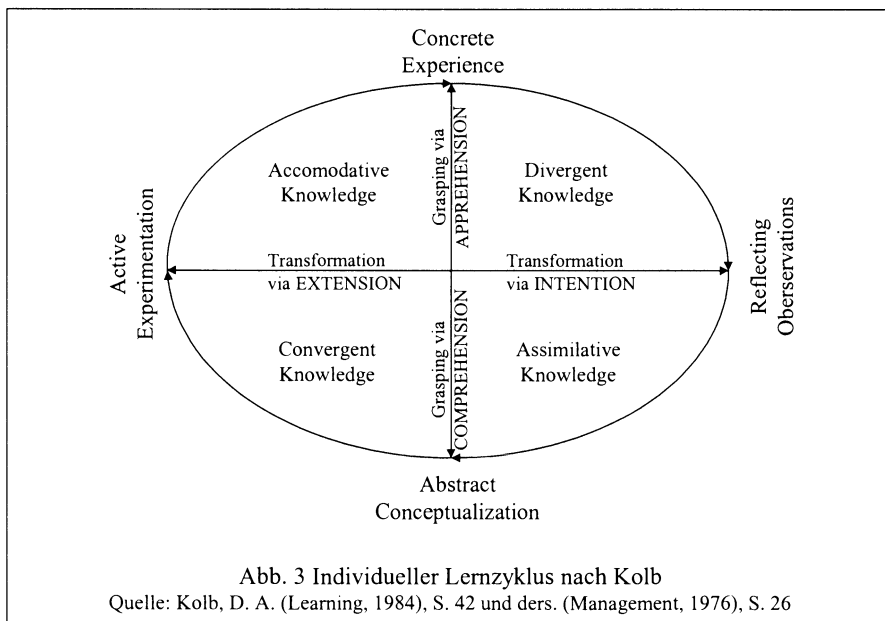
¹¹⁶ „Unter einer Handlung ist die bewußte Tätigkeit eines Handelnden zu verstehen, der versucht, eigene oder vorgegebene Ziele zu erreichen.“ Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 21.

¹¹⁷ An dieser Stelle muß darauf hingewiesen werden, daß auch Anstrengungen unternommen wurden einen *sozialen Informationsverarbeitungs-Ansatz* zu entwerfen. Vgl. Salancik, G. R./Pfeffer, J. (Social Information Processing Approach, 1978).

¹¹⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 21 ff.

der konkreten Handlung ausgelöst werden.“¹¹⁹ In kreisförmigen Lernmodellen¹²⁰ werden nicht nur innere Lernphasen unterschieden, sondern es wird auch explizit das aktive Sammeln und Auswerten konkreter Umwelterfahrungen für das Individuallernen problematisiert.

Nach KOLB¹²¹ stellen hierbei zunächst konkrete Umwelterfahrungen (Concrete Experience) des Individuums wesentliche Auslösefaktoren für individuelle Lernprozesse dar. Sie werden mit der individuellen kognitiven Struktur verglichen (Reflecting Observations), durch logisches Denken generalisiert (Abstract Conceptualization) und zur Veränderung oder Beibehaltung kognitiver Strukturen herangezogen. Die neue, kognitive Struktur wird schließlich aktiv in der Umwelt ausprobiert (Active Experimentation) und ein weiterer Lernzyklus beginnt.



¹¹⁹ Güldenberger, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 83.

¹²⁰ Zu kreisförmigen Lernmodelle vgl. allgemein die Übersicht in Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 24-30.

¹²¹ Vgl. hierzu und zum folgenden z. B. Kolb, D. A./Rubin, I. M./McIntyre, J. M. (Psychology, 1984), S. 31 ff. sowie die Erläuterungen von Jarvis, P. (Learning, 1986), S. 74 ff. und Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 24-27.

Dieser Lernzyklus wird in der Regel immer vollständig durchlaufen. Je komplexer das Umfeld aber wird, desto schwieriger wird es für das Individuum, dem Lernkreislauf vollständig zu folgen. KOLB¹²² hat schließlich darauf hingewiesen, daß ein Individuum zwar immer alle Lernphasen durchläuft, je nach Individuum aber mit anderen Schwerpunktsetzungen. Diese Schwerpunktsetzungen im Lernkreislauf führen zu unterschiedlich ausgeprägtem Individualwissen (Divergent Knowledge, Assimilative Knowledge, Convergent Knowledge und Accomodative Knowledge), das den Lernstil des Individuums wesentlich beeinflusst. Dementsprechend lassen sich auch unterschiedliche individuelle Lernstiltypen unterscheiden:

- „Divergierer mit den Lernstärken
konkrete Erfahrung und reflektive Beobachtung.
Der Divergierer ist eine emotionale, an Menschen interessierte Person mit der Fähigkeit, Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten ...
- Assimilierer mit den Lernstärken
abstrakte Konzeptualisierung und reflektive Beobachtung.
Der Assimilierer ist primär an Modellen und weniger an Menschen interessiert ...
- Konvergierer mit den Lernstärken
abstrakte Konzeptualisierung und aktives Experimentieren.
Der Konvergierer ist relativ emotionslos und weniger an Menschen, als an Gegenständen und deren Umsetzung interessiert ...
- Akkomodierer mit den Lernstärken
konkrete Erfahrung und aktives Experimentieren.
Risikofreudige Personen, die sich schnell anpassen können und bei Problemlösungen eine ‘Trial-and-Error’-Strategie präferieren.“¹²³

Individuelle Lernprozesse können jedoch nicht nur durch konkrete Individualerfahrungen, sondern auch durch die bloße Beobachtung der Umwelt angestoßen werden.¹²⁴ Individuelles Lernen ist demzufolge nicht auf konkrete Erfahrungen durch individuelle Versuch-Irrtums-Prozesse angewiesen.¹²⁵ Da das Individuum zum Lernen durch Einsicht fähig ist, ist es auch in der Lage, das erfolgreiche Verhalten anderer gedanklich nachzuvollziehen, zu imitieren und zum Aufbau neuer oder zur Beibehaltung beste-

¹²² Vgl. Kolb, D. A. (Management, 1976), S. 21 ff. sowie hierzu und zum folgenden auch Kolb, D. A./Rubin, I. M./McIntyre, J. M. (Psychology, 1984), S. 31 ff.

¹²³ Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 30.

¹²⁴ Vgl. Bandura, A. (Lerntheorie, 1979), insbesondere S. 9-64 sowie Schermer, F. J. (Lernen, 1998), S. 83-96.

¹²⁵ „Beispiel: Niemand wird durch Versuch und Irrtum herauszufinden versuchen, welche Pilze giftig sind und welche nicht.“ Fischer, L./Wiswede, G. (Sozialpsychologie, 1997), S. 67.

hender kognitiver Strukturen heranzuziehen. Man spricht dann auch von Beobachtungs-, Nachahmungs-, Imitations- oder Modellernen.¹²⁶

2.1.3 Soziologische Grundlagen des Lernens

Im Gegensatz zu psychologischen Lernansätzen haben soziologische Lernansätze nicht die Veränderung individueller Verhaltensweisen und -potentiale, sondern die Änderung kollektiven Wissens und Verhaltens zum Forschungsgegenstand.¹²⁷ Aus diesem Grund problematisieren soziologische Lern- und Wissensansätze auch nicht die Lernprozesse und Lernergebnisse von Individuen, sondern von Kollektiven.¹²⁸ Nach BERGER/LUCKMANN¹²⁹ beginnt der Prozeß der Wissenskolektivierung mit individuellen Externalisierungs- und Habitualisierungsprozessen.¹³⁰ Dies bedeutet, daß individuelles Wissen sich in individuellen Handlungen äußert, die eingeübt werden und schließlich nur noch routinemäßig ablaufen.¹³¹ Individualwissen, das sich in Handlungsrouninen niederschlägt, ermöglicht die Einsparung von Zeit und Kräften und eröffnet damit Freiräume für Kreativität. Wird das routinisierte Handeln einzelner Individuen von den anderen Mitgliedern eines sozialen Systems anerkannt, legitimiert und wenn möglich sogar dokumentiert, kommt es zur Institutionalisierung¹³² individuellen Wissens und damit zur Entstehung kollektiv geteilten Wissens¹³³. Doch während die Entstehung des

¹²⁶ Vgl. u. a. Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 32. Zu den Begriffen vgl. auch Fischer, L./Wiswede, G. (Sozialpsychologie, 1997), S. 66 ff.

¹²⁷ Stellvertretend für viele andere vgl. hierzu und zum folgenden Etzioni, A. (Gesellschaft, 1975), S. 157-243. Zur Unterscheidung psychologischer und soziologischer Sichtweisen vgl. allgemein Deiser, R. (Aspekte, 1988), S. 18 f. und Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 143 f.

¹²⁸ Vgl. Schulze, G. (Erlebnisgesellschaft, 1993), S. 28.

¹²⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden Berger, P. L./Luckmann, T. (Konstruktion, 1996).

¹³⁰ Siehe hierzu und zum folgenden auch Abbildung 4, S. 28.

¹³¹ Siehe hierzu Fußnote 38, S. 7.

¹³² „Unter Institutionalisierung versteht man einen Prozeß, im Verlauf dessen Handlungen sowie die Handelnden selbst (in ihrem Verhalten) typisiert, normiert und damit auf längere Zeit festgeschrieben werden. Das Ergebnis einer solchen Typisierung und Normierung nennt man eine **Institution**.“ Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 389. Vgl. hierzu auch Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 11 ff., die den Institutionenbegriff jedoch auf formale Phänomene beschränken.

¹³³ Hier und im folgenden wird „mit der Verwendung des Begriffes *kollektiv geteiltes Wissen* ... nicht die Annahme verbunden, daß Individuen einer Gruppe deckungsgleiche kognitive Strukturen entwickeln. Kollektiv geteilt bedeutet nahe genug beieinander, so daß Vorstellungen weitgehend übereinstimmend konstruiert werden können und signifikante Widersprüche dabei ausgeschlossen sind.“ Zahn, E./Greschner, J. (Erneuerung, 1996), S. 47. Im Gegensatz zu Lyotard, J.-F. (Wissen,

kollektiv geteilten Wissens von den direkt daran beteiligten Individuen auch im nachhinein noch kritisch nachvollzogen werden kann, ändert sich dies mit der Weitergabe des Kollektivwissens an die neuen Mitglieder eines sozialen Systems. Wird Kollektivwissen im Rahmen der Sozialisation neuer Systemmitglieder von diesen unreflektiert verinnerlicht, verselbständigt sich das kollektiv geteilte Wissen zusehends.

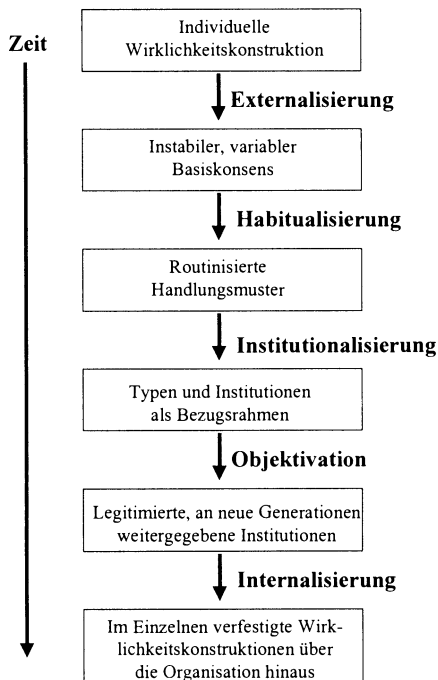


Abb. 4: Soziale Wirklichkeitskonstruktion nach Berger/Luckmann

Quelle: Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994), S. 126

Dies hat u. a. zur Folge, daß eine kritische Reflexion und Diskussion institutionalisierten Wissens im Zeitablauf immer schwieriger wird. „... Institutionen sind nun etwas,

1986) wird im Rahmen dieser Arbeit also von der Möglichkeit der Existenz eines geteilten Wissens von sozialen Systemen ausgegangen.

das seine eigene Wirklichkeit hat, eine Wirklichkeit, die dem Menschen als äußeres, zwingendes Faktum gegenübersteht.“¹³⁴

Aus organisationstheoretischer Sicht hat sich OBERSCHULTE¹³⁵ explizit mit der Entwicklung kollektiv geteilten Wissens in Organisationen und seiner Bedeutung für organisatorisches Handeln¹³⁶ auseinandergesetzt. Indem die Gründer einer Organisation ihr individuelles Wissen einbringen, wird ein erster, wenn auch noch instabiler, kollektiver Basiskonsens über die Ziele, Normen, Werte und Regeln der Organisation ermöglicht. Im Verlauf des alltäglichen Verhaltens werden diese ersten Ziele, Normen, Werte und Regeln „... getestet und im Rahmen kontinuierlicher Interaktion der Organisationsmitglieder bestätigt oder korrigiert.“¹³⁷ Durch die kollektive Bestätigung des angewandten Individualwissens erhält es den Status erster richtungsweisender Handlungsgrundsätze für alle Organisationsmitglieder. Werden die Handlungsgrundsätze im Zeitablauf immer wieder nach dem gleichen Muster ausgeführt, werden sie zur Gewohnheit und Routine. Da ähnliche, zukünftige Handlungen nun mit geringerem Aufwand durchgeführt werden können und Routinehandlungen das Erreichen vereinbarter Ergebnisse ermöglichen, wirken sie für alle Organisationsmitglieder zunehmend handlungsleitend. Prüft ein Bankmitarbeiter z. B. im Rahmen der Kreditvergabe einen Kunden auf seine Bonität und stellt sich für die Bank im Zeitablauf heraus, daß mit dieser Handlung ein Nutzen verbunden ist, dann wird diese sowie ähnliche Handlungen als *Bonitätsprüfung* und die Handelnden als *Kreditsachbearbeiter* institutionalisiert.

¹³⁴ Berger, P. L./Luckmann, T. (Konstruktion, 1996), S. 62.

¹³⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994), S. 122 ff. Vgl. auch Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 77 ff.

¹³⁶ An dieser Stelle der Arbeit wird mit *organisatorischem Handeln* ein Begriff eingeführt, der v. a. in der Systemtheorie kontrovers diskutiert wird. Im Mittelpunkt des Streits steht dabei die grundsätzliche Frage nach der Handlungsfähigkeit sozialer Systeme. Denn wenn unter einer Handlung ausschließlich ein bewußtes, zielgerichtetes Verhalten verstanden wird, dann sind nur psychische Systeme in der Lage zu handeln, weil nur sie über ein Bewußtsein verfügen. Weil diese, eher grundlagentheoretische Problematik im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich diskutiert werden kann, soll unter organisatorischem Handeln ein systemisch koordiniertes Handeln verstanden werden, welches das Ziel verfolgt, ein soziales System gegenüber seiner Umwelt in einer bestimmten Weise zur Geltung zu bringen, und das sowohl intern als auch extern systemisch zugeordnet wird. Vgl. hierzu allgemein Willke, H. (Systemtheorie I, 1996), S. 178 ff., Baitsch, C./Knöpfel, P./Eberle, A. (Instrumente, 1996), S. 6 und im Kontext der Personalentwicklung Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 18 sowie die dort angegebene Literatur.

¹³⁷ Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994), S. 123.

Die Institutionalisierung angewandten Individualwissens führt nicht nur zur Festlegung bestimmter Handlungstypen, z. B. als formale Leitbilder, Führungsgrundsätze, Stellen- und Arbeitsablaufbeschreibungen sowie informale Kommunikationsstrukturen, sondern auch zur Routinisierung des Organisationsalltags. Die Institutionen dienen schließlich den Organisationsmitgliedern zur eigenen Orientierung und der Organisation zur Kontrolle ihrer Mitglieder. Mit Eintritt und Sozialisation erfahren und erleben neue Organisationsmitglieder bestehende Institutionen als etwas Gültiges und Überdauerndes, das nicht weiter hinterfragt werden muß. Aufgrund ihrer Unabhängigkeit von bestimmten Organisationsmitgliedern werden die Institutionen *quasi objektiviert*.¹³⁸ Die Objektivation institutionellen Handelns wird als kollektiv gültiges Wissen angesehen und als solches weitergegeben. Aber obwohl Institutionen eine Neigung zur Dauerhaftigkeit zeigen, unterliegen auch sie im Zeitablauf Veränderungen.¹³⁹

Während bislang davon ausgegangen wurde, daß die Externalisierung individuellen Wissens und die Habitualisierung individuellen Verhaltens in sozialen Kontexten die Basis für die Entstehung kollektiv geteilten Wissens darstellen, betont MILLER¹⁴⁰, daß grundsätzlich jede Entstehung individuellen Wissens kollektiv bedingt ist.¹⁴¹ Ein autonomes, d. h. ein von sozialen Kontexten unabhängiges Individuallernen ist zwar möglich, zu derartigen Lernprozessen sind aber nur einige wenige Individuen fähig. Zu denken wäre dabei u. a. an Wissenschaftler, die völlig losgelöst von realen Gegebenheiten abstrakte Theorien entwickeln. Im Gegensatz zu diesem autonomen Lernen sind jedoch alle Individuen von Geburt an dazu fähig, sogenannte fundamentale Lernprozesse zu durchlaufen. Fundamentales Lernen bezeichnet dabei ein individuelles Lernen in Kollektiven, das wiederum kollektive Lernprozesse voraussetzt. Denn nur in dem Maße, wie soziale Akteure versuchen, interindividuelle Widersprüche gemeinsam zu identifizieren und aufzulösen, können individuelle Lernprozesse in Kollektiven angestoßen werden. Unter kollektivem Lernen wird schließlich eine bestimmte Form des kollektiven Handelns und der kollektiven Argumentation verstanden. Dabei spielen sich kollektive Argumentationen zwar nur *in den Köpfen*¹⁴² der daran beteiligten Individuen ab, die konstituierenden Eigenschaften einer kollektiven Argumentation lassen

¹³⁸ Zur Objektivation von Wissen vgl. auch Krogh, G. v./Roos, J. (Knowledge, 1996), S. 42 f.

¹³⁹ Vgl. Berger, P. L./Luckmann, T. (Konstruktion, 1996), S. 86.

¹⁴⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden Miller, M. (Lernprozesse, 1986), insbesondere S. 5 ff., S. 32 ff. und S. 221 ff.

¹⁴¹ Vgl. hierzu auch Gräsel, C. et al. (Lernen, 1996), S. 7.

¹⁴² Vgl. hierzu die durchaus berechtigte Kritik von Ryle, G. (Begriff, 1992), S. 41-47.

sich aber nur innerhalb eines kommunikations- und interaktionstheoretischen Bezugsrahmens hinreichend verstehen.¹⁴³

MILLER geht nun davon aus, daß *neues* Wissen primär durch Kommunikation und Interaktion entsteht, da die Ergebnisse autonomer Lernprozesse seines Erachtens völlig zurecht solange irrelevant sind, solange sie anderen Individuen nicht präsentiert, d. h. einer öffentlichen Diskussion zugänglich gemacht, werden.¹⁴⁴ Wenn ein Individuum aber nur in sozialen Kontexten *neues* Wissen erwerben kann, und wenn dies zugleich erklärt, wie jedes einzelne Kollektivmitglied und damit das Kollektiv als Ganzes *neues* Wissen erwerben kann, dann kommt einem bereits bestehenden Kollektivwissen für das Lernen eines Individuums und Kollektivs eine entscheidende Bedeutung zu. Individuelles Lernen in Kollektiven bildet demnach zwar den eigentlichen Antrieb für kollektives Lernen. Individuelles Lernen in Kollektiven findet aber immer vor dem Hintergrund bereits vorhandenen kollektiv geteilten Wissens statt.¹⁴⁵ Kollektiv geteiltes Wissen und kollektives Lernen wird demzufolge von individuellem Wissen und Lernen beeinflußt und umgekehrt.

2.1.4 Konstruktion und Veränderung von Wissensschemata als gedanklicher Kern psychologischer und soziologischer Lernansätze

Eine wesentliche Basis psychologischer Lernansätze¹⁴⁶ stellt nach Ansicht des Verfassers die Annahme dar, daß ein Individuum über modellhafte Vorstellungen, mentale Modelle¹⁴⁷, Wirklichkeitskonstruktionen etc. seiner selbst und seiner Umwelt verfügt.¹⁴⁸

¹⁴³ Vgl. Miller, M. (Lernprozesse, 1986), S. 25.

¹⁴⁴ Psychische Systeme können soziale Systeme zwar von außen beobachten. Die Beobachtungen und die daraus abgeleiteten Schlußfolgerungen, Interpretationen usw. bleiben jedoch so lange ohne soziale Folgen wie sie nicht kommuniziert, d. h. im sozialen System nicht praktiziert, werden. Vgl. hierzu Luhmann, N. (Gesellschaft, 1997), S. 88. Vgl. hierzu auch Krogh, G. v./Roos, J. (Epistemology, 1995), S. 61 ff. sowie Franck, E. (Intelligenz, 1991), S. 181.

¹⁴⁵ Vgl. Miller, M. (Lernprozesse, 1986), S. 33.

¹⁴⁶ Wie in Kapitel 2.1.2 bereits dargelegt wurde, sind die Erkenntnisse behavioristischer Lerntheorien zur Beschreibung und Erklärung des Lernens in und von Organisationen nur begrenzt anwendbar. Aus diesem Grund werden sie im folgenden vernachlässigt.

¹⁴⁷ „Mental models represent a person's view of the world, including explicit and implicit understandings. Mental models provide the context in which to view and interpret new materials, and they determine how stored information is relevant to a given situation.“ Kim, D. H. (Link, 1993), S. 39. Vgl. hierzu umfassend Johnson-Laird, P. N. (Models, 1995) sowie überblicksartig Steiner, G. (Lerntheorien, 1992), Sp. 1272, Edelmann, W. (Lernpsychologie, 1993), S. 261 f., Hodel, M. (Lernen, 1995), S. 44-48 und Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 91 f.

Sie dienen dem Individuum einerseits als Grundlage eigener Denkprozesse und Handlungen, andererseits spiegeln sie vorgefestigte innere, kognitive Strukturen und Erwartungen über Begriffe, Kategorien oder Handlungsabläufe wider.¹⁴⁹ Aus funktionsorientierter Sicht kommt diesen Wissensschemata¹⁵⁰ dabei die Aufgabe zu, dem Individuum die Wahrnehmung und Erinnerung von bekannten Informationen zu ermöglichen. Des weiteren unterstützen Wissensschemata die Aufnahme neuer, unvollständiger oder mehrdeutiger Informationen. Aus inhaltsorientierter Sicht stellen Wissensschemata hingegen das gesamte, hierarchisch geordnete Wissen eines Individuums dar. Je nach Art des gespeicherten Individualwissens können hierbei verschiedene Schemaarten, z. B. Skripts (prozedurales Wissen), kognitive Landkarten (kognitive Repräsentation des physikalischen Raums) sowie Selbst- oder Fremdschemata,¹⁵¹ unterschieden werden. Die einzelnen Wissensschemata stehen dabei jedoch nicht isoliert nebeneinander, sondern bilden ein eng verflochtenes Netzwerk konsistenter überdauernder „... Operations- und Verhaltenssysteme, die als Kondensate der Lernvergangenheit erworben (und nicht vererbt) sind.“¹⁵² Die Konstruktion und Veränderung individueller Wissensschemata kann demzufolge als Ergebnis individueller Lernprozesse verstanden werden.¹⁵³

Auch in der Soziologie nimmt der Schemabegriff einen breiten Raum ein.¹⁵⁴ Vor dem Hintergrund des wissenschaftsspezifischen Erkenntnisinteresses überwiegen hier jedoch Fragen nach der Konstruktion und Veränderung kollektiv geteilter Wissenssche-

¹⁴⁸ Zur Kritik vgl. Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 93 f. sowie Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (Wissen, 1996), S. 36 ff.

¹⁴⁹ Vgl. Zahn, E./Greschner, J. (Erneuerung, 1996), S. 46 sowie Franken, R. (Organisationstheorie, 1982), S. 195. Vgl. hierzu auch Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 479, die in Anlehnung an SENGE jedoch nicht von Schemata, sondern von mentalen Modellen sprechen.

¹⁵⁰ Zum Schemabegriff vgl. u. a. Fischer, L./Wiswede, G. (Sozialpsychologie, 1997), S. 175 ff., Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 136 f., Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 89 f., Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 254 sowie Behrens, G. (Lerntheorien, 1995), Sp. 1413 f. und Schermer, F. J. (Lernen, 1998), S. 154 ff. Zur Bedeutung von Wissensschemata im Kontext des organisatorischen Lernens vgl. Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 138-142.

¹⁵¹ Vgl. hierzu auch Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 202, S. 335 ff. und S. 364 ff. sowie Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 90.

¹⁵² Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 862.

¹⁵³ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Richter, A. (Finanzdienstleistungsmarketing, 1995), S. 40 ff. sowie Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994), S. 46 ff.

¹⁵⁴ Vgl. u. a. Schulze, G. (Erlebnisgesellschaft, 1993), insbesondere S. 125 ff. Vgl. hierzu auch den Hinweis in Luhmann, N. (Gesellschaft, 1997), S. 110 ff.

mata. Dabei wird zunächst davon ausgegangen, daß Individuen, aufgrund ihrer sozialen Eingebundenheit, in ihren Reaktionen auf bestimmte Stimuli übereinstimmen können. Des weiteren wird unterstellt, daß „... dies nicht in einer beliebigen Form geschieht, die von individuellen Vorlieben abhängig ist, sondern daß soziale Vergleichsprozesse und Orientierungen die Wissensschemata prägen und eine Angleichung des Verhaltens nach sich ziehen.“¹⁵⁵ Während in der Lernpsychologie also betont wird, daß zur Konstruktion und Veränderung von Wissensschemata isolierte Wahrnehmungs-, Denk- und Erinnerungsprozesse des Individuums notwendig sind, liegt der Schwerpunkt soziologischer Lernansätze auf der Frage nach der Konstruktion und Veränderung kollektiv geteilter Wissensschemata, welche die Voraussetzung und das Ergebnis fundamentaler und kollektiver Lernprozesse darstellen.¹⁵⁶

2.1.5 Kritische Anmerkungen zu psychologischen und soziologischen Lernansätzen aus organisatorischer Sicht

Faßt man die in Kapitel 2.1.3 vorgestellten soziologischen Wissens- und Lernansätze zusammen, so zeigt sich, daß soziale Interaktions- und Kommunikationsprozesse nicht nur wesentliche Bestandteile des individuellen Lernens, sondern eigenständige Lernprozesse darstellen. Kollektive Lernprozesse haben demzufolge nicht nur die Konstruktion oder Veränderung individueller Wissensschemata, sondern auch die Konstruktion oder Veränderung kollektiv geteilter Wissensschemata, wie z. B. Weltbilder, Weltanschauungen und Unternehmenskulturen zur Folge und umgekehrt. Doch obwohl sich eine Vielzahl betriebswirtschaftlicher Veröffentlichungen u. a. mit der Veränderung von Unternehmenskulturen und den Problemen organisatorischen Wandels beschäftigt, sind soziologische Ansätze zur Beschreibung, Erklärung oder Deutung des Lernens in und von Organisationen explizit nur selten herangezogen worden. Die Mehrzahl der Arbeiten beschränkt sich bei der Beschreibung und Erklärung des Lernens in und von Organisationen viel zu sehr auf (neo-)behavioristische Lerntheorien. Dabei wurde immer unterstellt, daß eine Organisation ihre Mitglieder in dem Maße beeinflussen kann, wie es ihr durch die Kontrolle der Auslösestimuli und Verstärkungsmechanismen gelingt, sich den Organisationsmitgliedern eindeutig mitzuteilen.¹⁵⁷ Die Einengung des Lernbegriffs und seine unreflektierte Übertragung auf soziale Systeme

¹⁵⁵ Richter, A. (Finanzdienstleistungsmarketing, 1995), S. 43.

¹⁵⁶ Siehe Kapitel 2.1.3, S. 30 f.

¹⁵⁷ Vgl. Reber, G. (Lernen, 1992), Sp. 1244.

me¹⁵⁸ hatte dabei zur Folge, daß wesentliche Aspekte individueller und sozialer Lernansätze außer acht gelassen wurden. Es erscheint zwar plausibel, daß für Organisationen nur diejenigen Verhaltensänderungen von Organisationsmitgliedern¹⁵⁹ von Bedeutung sind, die einen beobachtbaren ökonomischen Erfolg¹⁶⁰ mit sich bringen. Bislang nicht beobachtbare Verhaltenspotentiale sowie deren Konstruktion und Veränderung finden dabei jedoch ebensowenig Beachtung wie die Konstruktion und Veränderung kollektiv geteilter Wissensschemata von organisierten Gruppen und der Organisation selbst. Darüber hinaus wird implizit unterstellt, daß die Mitglieder einer Organisation zu eigenen, selbstbestimmten Lernaktivitäten nur aufgrund fremddeterminierter Anreize und Verstärkungsmechanismen fähig sind.¹⁶¹

Doch nicht nur die „kognitive Wende“¹⁶² in der Psychologie erweiterte den Lernbegriff, z. B. um den latenten Verhaltenserwerb (Verhaltenspotentiale).¹⁶³ Auch „die sog. ‘sozialen Lerntheorien’ machen deutlich, daß im Gegensatz zu den Prinzipien der instrumentellen Konditionierung und der wissenschaftlichen Betriebsführung Lernleistungen nicht auf eng kontrollierte und aufwendige Versuchs- und Irrtumsprozesse angewiesen sind.“¹⁶⁴ Hierauf aufbauend wurden schließlich Handlungsempfehlungen für die Gestaltung sozialpsychologischer Lernmaßnahmen in Organisationen erarbeitet.¹⁶⁵ Dies setzt jedoch u. a. voraus, daß in Organisationen diejenigen Mitglieder identifiziert werden können, die als Vorbilder geeignet sind und deshalb stellvertretend

¹⁵⁸ „Organisationen haben Eigenschaften, die Individuen nicht zukommen ...“ Reber, G. (Lernen, 1992), Sp. 1240. Vgl. hierzu auch Prange, C. (Lernen, 1996), S. 165 und aus Sicht der Personalentwicklung Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 16 sowie die dort angegebene Literatur.

¹⁵⁹ „**Organisationsmitglieder** (z. B. Arbeiter, Angestellte, Vorstand) gehören der Organisation an, d. h. sie haben über eine Eintrittsentscheidung (z. B. Arbeitsvertrag) die Mitgliedschaft erlangt und mit ihr eine formale Rolle **innerhalb** der Organisation übernommen.“ Kappler, E./Rehkugler, H. (Entscheidungen, 1991), S. 81 f.

¹⁶⁰ Der Lernaufwand, den die Organisation zu erbringen hatte, ist geringer, als der Lernertrag.

¹⁶¹ Dennoch wurden die Erkenntnisse des Behaviorismus in erheblichem Umfang zur Gestaltung von Lernmaßnahmen in Organisationen herangezogen. Vgl. u. a. Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 17.

¹⁶² Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 10, S. 12 und S. 299 sowie Krapp, A./Weidenmann, B. (Psychologie, 1992), S. 71.

¹⁶³ Vgl. hierzu und zum folgenden Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 308 f.

¹⁶⁴ Reber, G. (Lernen, 1992), Sp. 1245. Vgl. hierzu auch Kappler, E. (Systementwicklung, 1972), S. 117.

¹⁶⁵ Zur Anwendung des Modell-Lernens, beispielsweise in der Führungstheorie, vgl. Gebert, D. (Lernen, 1987), Sp. 1337 ff. Vgl. hierzu auch Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 203 f. sowie die dort angegebene Literatur.

für alle anderen Organisationsmitglieder und die Gesamtorganisation lernen sollten. Das Lernen in Organisationen konzentriert sich dabei auf einen ausgewählten Kreis von Organisationsmitgliedern.¹⁶⁶ Dabei wird unterstellt, daß diese „... Entscheidungsträger tatsächlich über ‘besseres’ handlungsrelevantes Wissen als die ‘übrigen’ Organisationsmitglieder verfügen, und ... daß sie diejenigen Mechanismen kennen und benutzen können, mit denen dieses Wissen in die Organisation transportiert werden kann.“¹⁶⁷ Eine derartige Auffassung vom Lernen in Organisationen vernachlässigt aber das Problem, daß das vorhandene Individualwissen bei (vorübergehend) fehlender oder mangelnder Vorbildfunktion und/oder -motivation der ausgewählten Organisationsmitglieder zwar genutzt werden kann, ein Wissenstransfer aber nicht erfolgt. Dies hat u. a. zur Folge, daß mit dem Ausscheiden der Organisationsmitglieder ein Wissensverlust für die Organisation verbunden ist.¹⁶⁸ Wenn die Organisation nicht oder nur zu höheren Kosten in der Lage ist, die vorhandenen Schwächen und Barrieren abzubauen oder die entstehenden Lücken zu schließen, dann läuft sie Gefahr, ihre Wissens- und damit Handlungsbasis zu verlieren.¹⁶⁹

Aber auch wenn alle Mitglieder eines sozialen Systems in eine Abgrenzung des organisatorischen Lernens miteinbezogen werden würden, könnte dies ein organisatorisches Lernen im engeren Sinn, d. h. unabhängig vom individuellen Lernen, nicht plausibel beschreiben, geschweige denn erklären oder deuten. Vielmehr müßte unterstellt werden, daß die Summe der individuellen Lernergebnisse und Lernprozesse mit dem kollektiv geteilten Wissen und den organisatorischen Lernprozessen übereinstimmen. Wie durch JANIS am Beispiel des groupthink-Phänomens¹⁷⁰ aber bereits deutlich gemacht wurde, kann zwischen der Summe individuellen Wissens in Gruppen und den daraus resultierenden Gruppenhandlungen ein erheblicher Unterschied bestehen. Als Ursachen hierfür werden u. a. eine hohe kollektive Rationalisierung, der Abbau moralischer Bedenken, die abwertende Verdrängung individueller Zweifel, die Überschät-

¹⁶⁶ Man spricht dann vom stellvertretenden oder auch vikarischen Lernen, das insbesondere für Management-Development-Ansätze von Bedeutung ist. Vgl. hierzu u. a. Meyer-Dohm, P. (Bildungsarbeit, 1991), insbesondere S. 29 f. sowie Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 864.

¹⁶⁷ Reinhardt, R. (Lernfähigkeit, 1993), S. 45.

¹⁶⁸ Vgl. u. a. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 209 sowie Vögtle, M. (Informationssysteme, 1997), S. 99.

¹⁶⁹ Vgl. hierzu u. a. die Beispiele in Probst, G. J. B./Raub, S./Romhardt, K. (Wissen, 1997), S. 39 f.

¹⁷⁰ Vgl. Janis, I. L. (Groupthink, 1982), insbesondere S. 174 f. Zur deutschen Übersetzung vgl. Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (Hrsg.) (Personalmanagement, 1996), S. 194-200 sowie zusammenfassend Fischer, L./Wiswede, G. (Sozialpsychologie, 1997), S. 383 ff.

zung der Einmütigkeit individueller Meinungen sowie die Abschirmung gegenüber externer Kritik in Gruppen genannt.¹⁷¹ Es muß angenommen werden, daß ein derartiges Fehlverhalten nicht nur auf Gruppenebene, sondern auch auf der Ebene der Organisation, die über mehrere Gruppen verfügt,¹⁷² eintreten kann.¹⁷³ Die allgemeine Annahme, daß eine Gruppe über ein höheres Problemlösungspotential verfügt als Individuen und Gruppen gegenüber Individuen deshalb Leistungsvorteile besitzen, muß demnach sehr kritisch gesehen werden.¹⁷⁴ Vielmehr ist zu berücksichtigen, daß z. B. belastete interpersonelle Beziehungen oder unzureichende Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion auch zu Leistungsnachteilen von Gruppen führen können.

Auch wenn die psychologischen Lerntheorien und -ansätze im Rahmen dieser Arbeit nicht umfassend beschrieben und erläutert werden konnten, so läßt sich zusammenfassend doch festhalten, daß psychologische Lernansätze zwar einen wesentlichen Beitrag zur Beschreibung, Erklärung und Deutung des Lernens in Organisationen leisten. Aus organisatorischer Sicht sind diese Ansätze allein aber nicht in der Lage, das Lernen sozialer Systeme ausreichend zu beschreiben, zu erklären oder zu deuten. Neben konstruktivistischen Lernansätzen¹⁷⁵ stellt lediglich der Informationsverarbeitungs-Ansatz einen ersten Schritt zur Beschreibung des organisatorischen Lernens dar, da er sich auch auf soziale Systeme übertragen läßt.¹⁷⁶ Denn wie Individuen sind auch Gruppen und Organisationen in der Lage, die allgemeinen Subprozesse des Lernens (Informationsaufnahme, -verarbeitung, -speicherung und -wiedergabe) zu durchlaufen¹⁷⁷ und dadurch neue Informationen vor dem Hintergrund ihres bisherigen Wissens zu generieren^{178, 179}.

¹⁷¹ Vgl. u. a. Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 333 f., Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 271 sowie Rosenstiel, L. v./Molt, W./Rüttinger, B. (Organisationspsychologie, 1995), S. 131 f.

¹⁷² Vgl. hierzu beispielsweise Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 33 f.

¹⁷³ Zur Bedeutung der Janis-Regel im Kontext organisatorischer Lernansätze vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 176.

¹⁷⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden allgemein Fischer, L./Wiswede, G. (Sozialpsychologie, 1997), S. 572 ff. sowie Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991), S. 168.

¹⁷⁵ Vgl. hierzu überblicksartig Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (Wissen, 1996), S. 40-45 sowie Hinterhuber, H. H. (Unternehmensführung, 1996), S. 8.

¹⁷⁶ Vgl. u. a. Zahn, E./Greschner, J. (Erneuerung, 1996), S. 45.

¹⁷⁷ Vgl. Castiglioni, E. (Lernen, 1994), S. 28.

¹⁷⁸ Vgl. Pedrazza, A. D. (Innovation, 1992), S. 125.

Im Gegensatz zu psychischen Systemen sind soziale Systeme bei der Entwicklung kollektiv geteilter Wissensschemata auf die Kommunikation und Interaktion zwischen ihren Systemmitgliedern angewiesen. Hierin besteht wohl auch der entscheidende Unterschied zwischen individuellem und organisatorischem Lernen im engeren Sinn.¹⁸⁰ Denn „gleichgültig welchen Aspekt des (organisatorischen) Lernens man heranzieht, sei es die Aufnahme von Feedback, die Verarbeitung von Erfahrungen oder die Korrektur von Systemstrategien, immer sind die Kommunikationen die entscheidenden Systemprozesse, die schließlich ein Lernen des Systems möglich machen.“¹⁸¹ Organisatorisches Lernen im engeren Sinne muß demzufolge als Kommunikations- und Interaktionsphänomen¹⁸² verstanden werden.

2.2 Ausgangsprobleme organisatorischer Lernansätze

Die Organisationstheorie ist wie kein anderes Teilgebiet der Betriebswirtschaftslehre von ontologischen, epistemologischen, anthropologischen und methodologischen Dualitäten und Widersprüchen geprägt.¹⁸³ Je nach Wissenschaftsverständnis können sich dabei die Auffassungen darüber, um was es sich bei einer Organisation überhaupt handelt, fundamental unterscheiden.¹⁸⁴ Dies ist u. a. ein Grund dafür, daß es *die Organisationstheorie* als allgemein akzeptiertes Theoriegebäude nicht gibt.¹⁸⁵ Vielmehr existiert eine Vielzahl theoretischer und konzeptioneller Ansätze, die zur Organisationstheorie gerechnet werden.¹⁸⁶

¹⁷⁹ Vgl. hierzu kritisch Reber, G. (Lernen, 1989), Sp. 963 f. und Hennemann, C. (Lernen, 1997), S. 23 ff.

¹⁸⁰ Vgl. hierzu u. a. Reber, G. (Lernen, 1992), Sp. 1240.

¹⁸¹ Schreyögg, G./Noss, C. (Wandel, 1995), S. 181 f.

¹⁸² Zur Entwicklung interpretativer Schemata aus Sicht des Symbolischen Interaktionismus vgl. Hanft, A. (Lernen, 1996), S. 142 f.

¹⁸³ Vgl. hierzu und zum folgenden Wagner, K./Gebhardt, W. (Organisationskulturforschung, 1989), S. 19 ff. sowie Pelzer, P. (Prozeß, 1993), S. 1 ff.

¹⁸⁴ Hieraus resultiert u. a. die Unterscheidung in einen instrumentalen, funktionalen und institutionalen Organisationsbegriff oder in ein subjektivistisches und objektivistisches Organisationsverständnis. Vgl. hierzu aus bankbetrieblicher Sicht auch die Ausführungen von Liebau, G. (Organisation, 1981), S. 8 ff.

¹⁸⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Grochla, E. (Organisationstheorie, 1980), Sp. 1795. Vgl. hierzu auch Frese, E. (Organisationstheorie, 1990), insbesondere S. 3 f.

¹⁸⁶ Zum gegenwärtigen Stand organisationstheoretischer Konzepte vgl. u. a. Stein, J. H. v./Schubert, T. (Bankorganisation, 1995), S. 18 ff.

2.2.1 Organisationstheoretisches Grundproblem und die Frage nach dem Träger organisatorischen Lernens

In der betriebswirtschaftlichen Verwendung des Organisationsbegriffs lassen sich grundsätzlich drei Interpretationsmuster erkennen.¹⁸⁷ Der *funktionale* Organisationsbegriff bezeichnet die Tätigkeit des Organisierens. Als Resultat dieses dynamischen Vorgehens erhält eine Organisation eine Struktur, die sich auf die verschiedenen Ebenen der Organisation auswirkt.¹⁸⁸ Im Gegensatz dazu steht der *instrumentelle* Organisationsbegriff für ein Mittel der Geschäftsleitung, die Effektivität und Effizienz des organisatorischen Handelns zu verbessern. Dabei stellt die Organisation neben der Planung, Durchführung und Kontrolle eine wesentliche Phase des Management-Prozesses dar. Der instrumentelle Organisationsbegriff ist per se zwar widerspruchsfrei, nach HEINEN behindert er aber die Einbeziehung interdisziplinärer Forschungsergebnisse in das betriebswirtschaftliche Lehrgebäude.¹⁸⁹ Aus diesem Grund und unter Berücksichtigung der Themenstellung sollte der Organisationsbegriff deshalb im *institutionellen* Sinne¹⁹⁰ verstanden werden.¹⁹¹ Organisationen sind demnach „Einheiten der sozialen Welt, die von den Organisationsmitgliedern **interaktiv** konstituiert werden und als Einheiten wiederum **Interaktionspartner** der Individuen - wie ihrer Umwelt - sind.“¹⁹²

Aber auch dann stellt sich das grundsätzliche Problem, inwieweit es sich bei *der* Organisation um einen vom Individuum losgelösten, empirisch nachweisbaren Sachverhalt handelt.¹⁹³ Hieraus resultieren u. a. folgende Fragestellungen:

¹⁸⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden ausführlich Franken, R. (Organisationstheorie, 1982), S. 63-75 sowie überblicksartig Stein, J. H. v./Schubert, T. (Bankorganisation, 1995), S. 5 f. und Hoffmann, F. (Organisation, 1980), Sp. 1426 ff.

¹⁸⁸ BLEICHER unterscheidet hier Elementar-, Zwischensystem- und Gesamtsystemebene bzw. Subsysteme kleinster und höherer Ordnung sowie das Gesamtsystem. Vgl. Bleicher, K. (Gestaltung, 1992), Sp. 1885.

¹⁸⁹ Vgl. Heinen, E. (Betriebswirtschaftslehre, 1985), S. 50.

¹⁹⁰ Zum institutionellen Organisationsbegriff vgl. u. a. Liebau, G. (Organisation, 1981), S. 13 ff., Franken, R. (Organisationstheorie, 1982), S. 64 sowie Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 9-11.

¹⁹¹ Zum institutionellen und instrumentellen Organisationsbegriff vgl. auch Schanz, G. (Organisation, 1992), Sp. 1460 f.

¹⁹² Franken, R. (Organisationstheorie, 1982), S. 285 f. (Herv. d. Verf.).

¹⁹³ Vgl. hierzu und zum folgenden Schüppel, J. (Organisationslernen, 1995), S. 190 sowie die dort angegebene Literatur.

- Können Organisationen lernen?
- Sind individuelles und organisatorisches Lernen verknüpfbar?
- Wie findet organisatorisches Lernen statt?¹⁹⁴

Wie aus Abbildung 5 ersichtlich wird, haben sich vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen drei grundlegende Richtungen¹⁹⁵ organisatorischer Lernansätze entwickelt.¹⁹⁶ Folgt man dabei einer streng individualistischen Auffassung, muß die Möglichkeit eines organisatorischen Lernens im wörtlichen Sinne verneint werden.¹⁹⁷ Organisatorisches Lernen verbleibt dann entweder vollständig auf die Ebene des Individuums (methodologischer Individualismus¹⁹⁸) beschränkt, oder die Erkenntnisse des Lernens von Individuen werden analog auf soziale Systeme übertragen (Analogie-Konzept). Im ersten Fall wäre ein eigenständiger Begriff des organisatorischen Lernens unnötig, im zweiten Fall müßte unterstellt werden, daß individuelle und organisatorische Lernprozesse identisch sind und die Summe der individuellen Lernergebnisse das organisatorische Lernergebnis darstellt¹⁹⁹. Wie in Kapitel 2.1.5 jedoch schon andeutungsweise aufgezeigt wurde, geht eine Radikalisierung der individualistischen Perspektive genauso an der Realität vorbei wie ein naiver Glaube an eine gemeinsame Welt für alle.²⁰⁰

¹⁹⁴ Vgl. Heimerl-Wagner, P. (Organisations-Entwicklung, 1992), S. 64. Vgl. hierzu auch Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 103 ff. sowie Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 467 ff.

¹⁹⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden v. a. Reber, G. (Lernen, 1989), Sp. 962 ff.

¹⁹⁶ Im Gegensatz zu REBER unterscheiden SCHÜPPEL, MÜLLER-STEWENS/PAUTZKE und PAUTZKE vier Richtungen. Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 13 ff., Müller-Stewens, G./Pautzke, G. (Führungskräfteentwicklung, 1996), S. 191 f. und Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 103 ff. Da diese Einteilungen nach Ansicht des Verfassers aber nicht konsistent sind und der Unterschied zwischen individuellem und organisatorischem Lernen nicht deutlich wird, wird im Rahmen dieser Arbeit der Dreiteilung von REBER gefolgt. Vgl. hierzu auch Henemann, C. (Lernen, 1997), S. 21 ff.

¹⁹⁷ Zur Kritik an einer unreflektierten Verwendung des Begriffs organisatorisches Lernen vgl. Arnold, R. (Organisationslernen, 1995), S. 15 sowie Geißler, K. A./Orthey, F. M. (Organisation, 1996), S. 2.

¹⁹⁸ Zur Kritik am methodologischen Individualismus vgl. u. a. die Diskussion in Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 3 f. sowie die dort angegebene Literatur.

¹⁹⁹ Vgl. hierzu auch die Kritik von Habelt, W. O. (Lernen, 1997), S. 92.

²⁰⁰ Vgl. hierzu u. a. Schulze, G. (Erlebnisgesellschaft, 1993), S. 224.

Unterschiedliche Konzepte zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen	
Methodologischer Individualismus	Organisationales Lernen ist vollkommen auf Prozesse des individuellen Lernens reduzierbar. Eine eigenständige Konzeptionalisierung organisationalen Lernens ist somit weder möglich noch erforderlich.
Analogie-Konzept	Organisationen lernen ähnlich wie Individuen. Organisationales Lernen kann somit in Analogie zu individuellen Lernprozessen konzeptionalisiert werden.
Multi-/Mehrebenen-Lernmodell	Individuelles Lernen ist notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für organisationales Lernen. Auf der Ebene der Organisation kommen spezifische Besonderheiten hinzu, die eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Ebenen erforderlich machen.

Abb. 5: Grundlegende Richtungen organisatorischer Lernansätze

Quelle: Hennemann, C. (Lernen, 1997), S. 22

Aus institutioneller Sicht sollen Organisationen nun als offene, zielorientierte und soziale Systeme²⁰¹ mit einem bestimmten Mitgliederkreis verstanden werden. Um die organisatorische Zielsetzung²⁰² zu erreichen, sind alle Organisationsmitglieder und Grup-

²⁰¹ Vgl. u. a. Ulrich, H. (Management, 1984), S. 1.

²⁰² Bei den im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Organisationen handelt es sich ausschließlich um sogenannte marktorientierte Einzelwirtschaften. Wesentliches Merkmal der marktorientierten Einzelwirtschaft ist, daß sie nur so lange existiert, „... solange der Saldo zwischen Marktertrag (Umsatz) und Aufwendungen positiv ist, sie scheidet aus dem Markt aus, wenn sie permanent Verlust macht.“ Meyer, P. W. (Marketingansatz, 1996), S. 22. Unabhängig von der jeweiligen Rechtsform, z. B. Aktiengesellschaft, öffentlich-rechtliche Anstalt oder eingetragene Genossenschaft, ist dieses Merkmal nach Ansicht des Verfassers für Banken besonders relevant, weil das inflationsinduzierte bilanzielle Wachstum von Banken aufgrund der bankrechtlichen Anforderungen ein kontinuierliches Eigenkapitalwachstum erfordert. Vgl. hierzu u. a. Mai, D. (Bankbetrieb, 1991), S. 24 und S. 27 sowie Riekeberg, M. (Banken, 1993), S. 516, Fußnote 22. Die Frage, ob das Wachstum des Eigenkapitals durch einen maximalen, angemessenen oder zufriedenstellenden Gewinn finanziert wird, ist an dieser Stelle ebenso nebensächlich, wie die Fragen nach einer *gerechten* Gewinnverteilung. Das Erfordernis eines Eigenkapitalwachstums zeigt aber auf, daß das organisatorische Primärziel resp. der *Sinn* bankbetrieblicher Tätigkeit in der nachhaltigen Erzielung von Gewinn gesehen werden muß. Vgl. hierzu auch Büschgen, H. E. (Bankbetriebslehre, 1998), S. 509 f. Wie fälschlicherweise oftmals angenommen, ergibt sich dieser *Sinn* der bankbetrieblichen Tätigkeit also nicht nur aus den Anforderungen einer bestimmten Interessensgruppe, wie z. B. Geschäftsleitung, Kapitaleigner etc., sondern auch und v. a. aus dem übergeordneten Wirtschafts- und Rechtssystem, in welches das bundesdeutsche Bankgewerbe eingebettet ist.

pen in der Organisation gezwungen, so effizient wie möglich zusammenzuarbeiten. Mit steigender Anzahl von Organisationsmitgliedern und Gruppen in der Organisation nehmen jedoch die Möglichkeiten für persönliche und soziale Kontakte ab. Die räumliche Trennung von Organisationsmitgliedern und Gruppen, die in mitarbeiterstarken Organisationen wesentlich stärker ausgeprägt ist als in Organisationen mit wenigen Mitarbeitern, trägt zusätzlich dazu bei, daß sich die Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion verringern. Dies gilt sowohl für die Kommunikation über die Mittel der Zielerreichung und -kontrolle wie auch für die Kommunikation über die Zielinhalte und -hierarchie. Trotz der o. a. Probleme zeigt sich aber, daß auch in Organisationen mit hohen Mitarbeiterzahlen kollektiv geteilte Wissensschemata, z. B. in Form von Leitbildern, Organigrammen oder Unternehmenskulturen existieren, die sich sowohl von individuellen Handlungsroutrinen und Verarbeitungsmustern wie auch von den Wissensschemata von Gruppen, z. B. in Form von Subkulturen und informellen Gruppenstrukturen wesentlich unterscheiden können. Darüber hinaus muß angenommen werden, daß sich der Aufbau und die Veränderung kollektiv geteilten Wissens auf der Ebene der Gesamtorganisation vom Aufbau und von der Veränderung individuellen Wissens und kollektiv geteilten Wissens von Gruppen quantitativ und qualitativ völlig unterscheiden. Dies ist auch darauf zurückzuführen, daß die Möglichkeiten zum sozialen Kontakt bzw. zur Kommunikation und Interaktion auf Gruppenebene noch eher gegeben sind als auf der Ebene der Gesamtorganisation.

Die Unterscheidung verschiedener personaler Systemebenen (Organisationsmitglied, Gruppe, Organisation²⁰³) macht deutlich, daß ein Multi-/Mehrebenen-Konzept²⁰⁴ den geeigneten Ansatz zur Analyse des organisatorischen Lernens und zur Entwicklung eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts für Banken darstellt.²⁰⁵ Im Gegensatz zu den rein individualistischen Auffassungen²⁰⁶ beschränkt sich eine Multi-/Mehrebenen-Betrachtung nämlich nicht auf das Lernen von Individuen in Organisationen. Ohne die Notwendigkeit und Bedeutung des individuellen Lernens zu negieren, erweitert das Multi-/Mehrebenen-Konzept das Erkenntnisinteresse um die Analyse der Notwendig-

²⁰³ Vgl. hierzu auch Wagner, G. (Lernprozesse, 1981), S. 167-181.

²⁰⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden Fritsch, M. (Führungskräftefortbildung, 1985), S. 24 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

²⁰⁵ Vgl. Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 266 ff. sowie Sprenger, A. B. (Projektgruppen, 1995), S. 25 und S. 87 f. Eine ähnliche Idee verfolgt ROTHENBERGER, der das Mehrebenen-Konzept aber zur Diagnose von Werten in Unternehmen verwendet. Vgl. Rothenberger, P. (Mehrebenenkonzept, 1992), insbesondere S. 62-67.

²⁰⁶ Vgl. hierzu auch Heimerl-Wagner, P. (Organisations-Entwicklung, 1992), S. 56 f.

keit, Bedeutung und Gestaltungsmöglichkeiten des kollektiven Lernens.²⁰⁷ Durch die Unterscheidung verschiedener personaler Systemebenen wird es darüber hinaus auch möglich, unterschiedliche organisatorische Lernebenen mit ihren jeweils eigenen Lernprozessen und -ergebnissen zu untersuchen und das Zusammenwirken der Ebenen ohne konzeptimmanente Widersprüche zwischen Individuum und Organisation zu problematisieren.²⁰⁸

2.2.2 Zur Abgrenzungsproblematik des Wissensbegriffs in der Betriebswirtschaftslehre

Stellte bereits die Konkretisierung des Organisationsbegriffs ein schwieriges Unterfangen dar, sind mit der Abgrenzung des Wissensbegriffs weitere terminologische Probleme verbunden.²⁰⁹ Trotz zahlreicher Versuche, den Wissensbegriff abzugrenzen²¹⁰ und verschiedene Wissensarten mit den jeweils dazugehörigen Lernarten zu unterscheiden, hat in der Betriebswirtschaftslehre bislang die Diskussion über die Notwendigkeit und Bedeutung von *Informationen* dominiert²¹¹. Dabei entwickelten sich Informationen nicht nur zu einem gleichwertigen Produktionsfaktor neben den klassischen, betriebswirtschaftlichen Faktoren menschliche Arbeit, Werkstoffe und Betriebsmittel²¹² wobei Informationen als zweckorientiertes²¹³ oder zweckrelevantes Wissen²¹⁴ verstanden werden.²¹⁵ Die Abgrenzung des Informationsbegriffs als zweckorientiertes oder

²⁰⁷ Vgl. Reber, G. (Lernen, 1989), Sp. 964 ff., Meyer-Dohm, P. (Lernen, 1991), S. 198 und Hennemann, C. (Lernen, 1997), S. 31 ff.

²⁰⁸ Vgl. hierzu auch Hennemann, C. (Lernen, 1997), S. 32.

²⁰⁹ Vgl. hierzu u. a. Franck, E. (Intelligenz, 1991), S. 165 sowie die Ausführungen zum Wissensbegriff bei Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 162 ff. und Nonaka, I./Takeuchi, H. (Organisation, 1997), S. 33 ff. Zur Entstehung von Wissen vgl. überblicksartig auch Luft, A. L./Kötter, R. (Informatik, 1994), S. 11-82.

²¹⁰ Vgl. hierzu u. a. die überblicksartige Darstellung von Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 64 ff.

²¹¹ Vgl. Rehäuser, J./Krcmar, H. (Wissensmanagement, 1996a), S. 4. In Wissenschaft und Praxis setzt sich jedoch nach und nach die Auffassung durch, daß in Zukunft nicht Information, sondern Wissen zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor wird. Vgl. hierzu u. a. Bullinger, H.-J./Wörner, K./Prieto, J. (Wissensmanagement, 1998), S. 21. Zur Diskussion des Informationsbegriffs aus organisationstheoretischer Sicht vgl. auch Heintz, M. (Organisationstheorien, 1996), S. 241-252.

²¹² Vgl. hierzu u. a. Mertens, P. et al. (Wirtschaftsinformatik, 1992), S. 53 sowie Picot, A./Reichwald, R. (Informationswirtschaft, 1991), S. 250. Aus bankbetrieblicher Sicht vgl. u. a. Siebrat, H. (Systeme, 1994), S. 25.

²¹³ Vgl. Wittmann, W. (Unternehmung, 1959), S. 14.

²¹⁴ Vgl. Weigele, O. (Unternehmensplanung, 1983), S. 17.

²¹⁵ Vgl. Picot, A. (Produktionsfaktor, 1990), S. 6 f.

zweckrelevantes Wissen weist jedoch einige erhebliche Schwächen auf²¹⁶, da in der Regel weder der Wissensbegriff noch seine Zusätze näher erläutert werden.²¹⁷

Informationen setzen sich zunächst einmal aus Daten zusammen. Sollen Daten zu Informationen werden, müssen sie in einen Kontext gestellt bzw. mit einem Zweck in Verbindung gebracht werden.²¹⁸ Denn „*Daten* repräsentieren Bedeutungen, die nicht unmittelbar zweckorientiert sind. *Informationen* dagegen können in bestimmten Handlungskontexten zweckorientiert verwendet werden.“²¹⁹ Vergleicht man an dieser Stelle die beiden bislang genannten Abgrenzungen des Informationsbegriffs, fällt auf, daß Informationen sowohl als zweckorientierte Daten wie auch als zweckorientiertes Wissen verstanden werden (können).²²⁰ Demzufolge könnte der Daten- und Wissensbegriff synonym verwendet werden.²²¹ Daß Daten, wie z. B. ein Wertpapierkurs oder das Geburtsdatum eines Bankkunden, noch lange kein Wissen darstellen, scheint zwar plausibel. Es muß aber geklärt werden, worin der wesentliche Unterschied zwischen Daten, Informationen und Wissen besteht.

Eine Folge von Signalen oder Zeichen (Daten) hat für den Empfänger erst dann einen informativen oder Mitteilungsscharakter, wenn sie für ihn von Bedeutung (Neuigkeitswert usw.) sind und sein Verhalten beeinflussen.²²² Daten werden demzufolge nur dann zu Informationen, wenn der Datenempfänger einen Kontext- bzw. Zweckbezug herstellt.²²³ Wissen entsteht jedoch erst dann, wenn die kontext- bzw. zweckbezogenen

²¹⁶ Zur Kritik an der Definition des Informationsbegriffs von WITTMANN vgl. auch Bode, J. (Informationsbegriff, 1997), S. 454-458.

²¹⁷ Vgl. Vögtle, M. (Informationssysteme, 1997), S. 30 sowie Albrecht, F. (Management, 1993), S. 2. Zur Kritik an der Verwendung des Informationsbegriffs in der Betriebswirtschaftslehre vgl. auch Kirsch, W. (Entscheidungsprozesse, 1971), S. 78 ff.

²¹⁸ Vgl. Rehäuser, J./Krcmar, H. (Wissensmanagement, 1996a), S. 3 f. sowie Matsuda, T. (Organizational Intelligence, 1993), S. 16.

²¹⁹ Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 69. Vgl. hierzu auch Meyer zu Selhausen, H. (Informationsfluß-Management, 1996), S. 10 sowie Wildavsky, A. (Information, 1983), S. 29 f.

²²⁰ Vgl. u. a. Picot, A./Reichwald, R. (Informationswirtschaft, 1991), S. 252 sowie Witte, E. (Informationsverhalten, 1972), S. 4 f. und S. 13 sowie Berekoven, L./Eckert, W./Ellenrieder, P. (Marktforschung, 1996), S. 19, die jedoch den Wissens- und Nachrichtenbegriff synonym verwenden.

²²¹ Vgl. u. a. Nowak, R. (Kommunikationssysteme, 1995), S. 314.

²²² Vgl. Vögtle, M. (Informationssysteme, 1997), S. 30. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Nonaka, I./Takeuchi, H. (Organisation, 1997), S. 70 f.

²²³ Vgl. hierzu und zum folgenden Meyer zu Selhausen, H. (Informationsfluß-Management, 1996), S. 10. Vgl. auch Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 56, Müller-Merbach, H. (Intelli-

Daten (Informationen) vom Empfänger interpretiert, klassifiziert, in einen Ursache-Wirkungs-Bezug gestellt oder intuitiv bzw. durch die Beilegung von Wahrscheinlichkeiten bewertet werden.²²⁴ MEYER ZU SELHAUSEN hat diese Sichtweise in der folgenden Abbildung 6 zusammengefaßt:

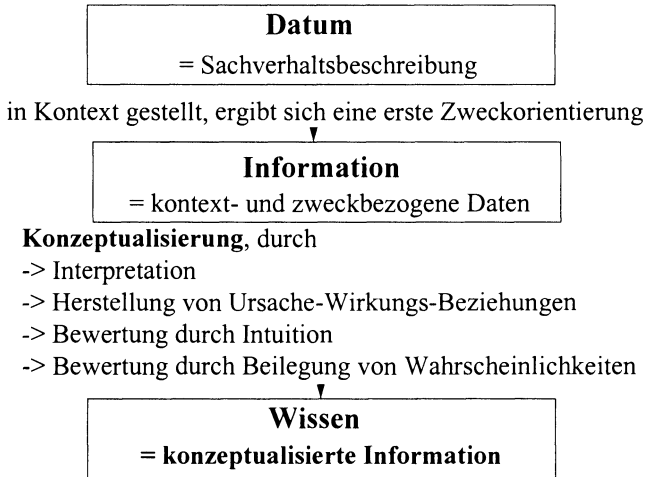


Abb. 6: Einordnung des Wissensbegriffs

Quelle: Meyer zu Selhausen, H. (Informationsfluß-Management, 1996), S. 11;
Vgl. hierzu auch Rehäuser, J./Krcmar, H. (Wissensmanagement, 1996a), S. 3
sowie Albrecht, F. (Management, 1993), S. 45 f.

Da der Anbieter von Daten jedoch in aller Regel weder die Absichten noch die subjektiven Interpretations- und Klassifizierungsschemata des Datenempfängers kennt, können nur nachfragegesteuerte Kommunikationsprozesse sowohl Informationen als auch Wissen übertragen.²²⁵ Für die Übertragung von Wissen gilt dies sogar in den Fällen, in denen sich aus Sicht eines Datenanbieters für eine bestimmte Aufgabenstellung ein *objektiver* Informationsbedarf ableiten läßt. Neben dem Problem, daß sich objektiv ab-

genz, 1995), S. 4 und Momm, C. (Unternehmung, 1997), S. 33 f. sowie die dort angegebene Literatur.

²²⁴ Anderer Auffassung hierzu Barkow, G. et al. (Grundlagen, 1989), S. 57 f.

²²⁵ Vgl. hierzu auch den Präzisierungsversuch des Informationsbegriffs von Ehrler, J. (Compliance, 1997), S. 23 f.

geleitete und subjektive Informationsbedarfe in der Regel nur selten decken,²²⁶ besteht noch die Schwierigkeit, daß Wissen im Gegensatz zu Informationen immer eine spezifische, zweckrelative und perspektivische Komponente²²⁷ enthält. Dies hat u. a. zur Folge, daß identische Informationen nach individueller und kollektiver Perzeption zu vollkommen unterschiedlichen Wissensschemata transformiert werden können.²²⁸ Darüber hinaus bestimmt sich das Wesen und der Wert von Informationen in den meisten Organisationsformen erst durch die kollektive Gewichtung möglicher Entscheidungsfolgen.²²⁹ In den unterschiedlichen Interpretations- und Klassifizierungsmustern sowie Bewertungsmaßstäben von Organisationsmitgliedern und Gruppen in Organisationen ist wohl auch der Grund dafür zu sehen, daß trotz der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik die Versuche der mathematisch-statistischen, modellorientierten Filterung und Bereitstellung von Führungs- und Steuerungsinformationen weitgehend gescheitert sind.²³⁰ Wenn eine Objektivierung von Wissen aber nicht möglich ist, dann darf die Entwicklung eines anwendungsorientierten Gestaltungskonzepts zur Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung von Wissen in und von Organisationen nicht in einem weiteren Versuch liegen, künftig erforderliches Wissen im Bankgewerbe, z. B. in Form von Anforderungsprofilen an Kundenberater, sachrational festzulegen.²³¹ Vielmehr sollten diejenigen Rahmenbedingungen, Hindernisse, Verstärker, Voraussetzungen, Instrumente etc. problematisiert werden, welche die Wissensidentifikation, -diffusion, -integration und -modifikation sowie ihre Übertragung in organisatorische Handlungen beeinflussen.²³²

²²⁶ Vgl. u. a. Picot, A./Reichwald, R. (Informationswirtschaft, 1991), S. 276.

²²⁷ Vgl. Rehäuser, J./Krcmar, H. (Wissensmanagement, 1996a), S. 5. Vgl. hierzu auch Willke, H. (Wissensbasierung, 1996), S. 264 f., der Wissen als „interpretierte Beobachtungen“ bezeichnet.

²²⁸ Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 56 und S. 62.

²²⁹ Vgl. Wacker, W. H. (Informationstheorie, 1971), S. 42.

²³⁰ „Mindestens zwei Generationen von Management-Informationssystem-Vorstellungen sind gerade daran gescheitert, daß die Informatikverkäufer ihren Kunden einreden wollten, was sie zu wissen hätten, wenn sie eine Entscheidung treffen wollten!“ Kappler, E. (Verflüchtigung, 1996), S. 186. Zu den Ursachen hierfür vgl. u. a. Argyris, C. (Learning, 1993), S. 115.

²³¹ Vgl. hierzu auch die Anmerkungen von Kappler, E. (Verflüchtigung, 1996), insbesondere S. 185-188 und S. 198 f.

²³² Zur Notwendigkeit eines organisatorischen Wissensmanagement vgl. u. a. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 182 ff.

2.3 Systematische Kurzbeschreibung ausgewählter Ansätze des organisatorischen Lernens

Eine umfassende Beschreibung und Erläuterung der bislang vorgestellten, zahlreichen Ansätze zum organisatorischen Lernen kann und soll im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Für die Themenstellung dieser Arbeit ist es vielmehr notwendig, die wesentlichen Kernaussagen der Ansätze darzustellen und auf ihren Gehalt hin kritisch zu überprüfen. Diejenigen Aussagen, die ein organisatorisches Lernen als eigenständigen Begriff verständlich und handhabbar machen, fließen schließlich in einen Bezugsrahmen ein, der als gedankliche Grundlage für die Entwicklung eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts dient.

2.3.1 Beschreibung organisatorischer Lernprozesse

2.3.1.1 Arten von Lernprozessen in Organisationen

NONAKA et al. haben sich als eine der ersten mit verschiedenen Arten organisatorischer Lernprozesse auseinandergesetzt. Die Basis ihrer Überlegungen ist, daß in Organisationen immer zwei Wissensarten vorhanden sind: *tazites* (implizites)²³³ und *explizites* Wissen. „... ‘Explicit’ or codified knowledge refers to knowledge that is transmittable in formal, systematic language, whereas ‘tacit’ knowledge has a personalized quality which makes it hard to formalize and communicate.“²³⁴ Im Gegensatz zu explizitem Wissen wird unter implizitem Wissen also dasjenige Wissen verstanden, das einer Artikulation und Formalisierung nur schwer zugänglich ist²³⁵.²³⁶ Explizites Wissen ist demzufolge „... auf das *Können* eines einzelnen gerichtet, wobei die damit in Ver-

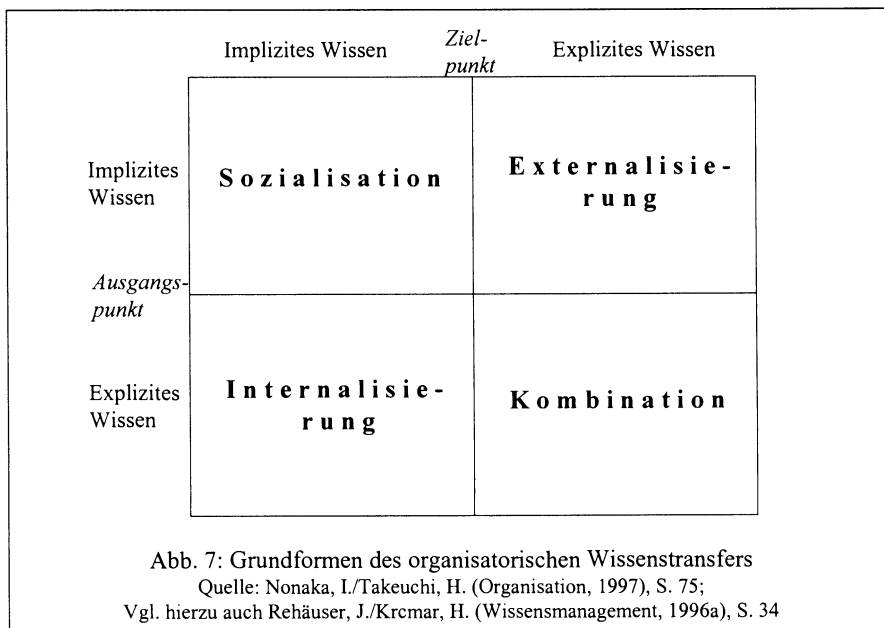
²³³ Obwohl in der Literatur implizites und *tazites* Wissen vereinzelt unterschieden wird, können und sollten beide Begriffe besser synonym verwendet werden, weil mit einer Differenzierung nach Ansicht des Verfassers kein wesentlicher Erkenntnisfortschritt verbunden ist. Zur Unterscheidung vgl. Ulrich, P. (Lernen, 1998), S. 56 f. Zu den Begriffen *tazites* und implizites Wissen vgl. Polanyi, M. (Wissen, 1985) und Polanyi, M. (Dimension, 1967).

²³⁴ Nonaka, I. et al. (Knowledge, 1994), S. 338.

²³⁵ Vgl. hierzu auch Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 68 sowie die dort angegebene Literatur.

²³⁶ Vgl. Polanyi, M. (Wissen, 1985), insbesondere S. 14 ff. Vgl. hierzu auch Schreyögg, G./Noss, C. (Lernprozesse, 1997), S. 71 sowie weitergehend Franck, E. (Intelligenz, 1991), S. 168 ff. Auch andere Autoren unterscheiden in ähnlicher Weise zwei Wissensarten. So differenziert z. B. RYLE in *knowing how* und *knowing that*, BÜHL in *sedimentiertes* und *reflexives* Wissen und ANDERSON in *declarative* und *procedural knowledge*. Vgl. Ryle, G. (Begriff, 1992), S. 26 ff., Bühl, W. L. (Ordnung, 1984), S. 58 ff. und Anderson, J. R. (Cognition, 1983).

bindung stehenden Wissenspotentiale *sprachlich verfügbar* sind. Die zweite Kategorie hingegen bezeichnet die tieferliegende, *sprachlich nicht kommunizierbare Ebene des Kennens* - man könnte auch sagen die Ebene des Konzeptwissens, mit der durch eine kognitive Tiefenstruktur das jeweilige Verhalten (mit-)gesteuert wird.²³⁷ Auf dieser Unterscheidung aufbauend leiten u. a. NONAKA/TAKEUCHI die folgenden vier Grundformen des Wissenstransfers ab:



Die Übertragung von Wissen durch *Sozialisation* erfolgt durch Beobachtung, Nachahmung und Übung, ohne daß das Wissen artikuliert werden muß.²³⁸ Im Gegensatz zu derartigen Sozialisationsprozessen findet bei der *Kombination* eine Zusammenführung expliziten Wissens, z. B. im Rahmen von Diskussionen und Gesprächen, statt. Während Sozialisation und Kombination im wesentlichen auf die jeweiligen Wissensträger in Organisationen abstellen, beschreiben *Externalisierung* und *Internalisierung* einen Wechsel der Wissensart. Dabei kommt es im Rahmen der *Externalisierung* zur Ver-

²³⁷ Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 59.

²³⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Nonaka, I./Takeuchi, H. (Organisation, 1997), S. 75 ff., Henne-
mann, C. (Lernen, 1997), S. 40 ff., Schreyögg, G./Noss, C. (Lernprozesse, 1997), S. 71 ff., Nona-
ka, I. et al. (Knowledge, 1994), S. 340 und Heitger, B. (Weiterbildung, 1993), S. 15 f.

sprachlichung impliziten Wissens^{239, 240}. Da die Artikulation impliziten Wissens oftmals nicht möglich ist, kommt der Verwendung von Metaphern, Symbolen etc. an dieser Stelle eine erhebliche Bedeutung zu. Anders verhält es sich dagegen bei der *Internalisierung*. Hierbei wird explizites in implizites Wissen, z. B. durch längere Anwendung oder durch permanentes Einüben, überführt. Insbesondere am letzten Beispiel wird deutlich, daß im Rahmen des Konzepts zwar Fragen des Wissenstransfers problematisiert werden. Diese beschränken sich aber zunächst ausschließlich auf die Individual-ebene. Erst mit Einführung einer *ontologischen Dimension* mit den Ausprägungen Individuum, Gruppe, Unternehmen und Unternehmensinteraktion unterscheiden NONAKA et al. individuelles Lernen, Gruppenlernen und organisatorisches Lernen, wobei ihres Erachtens nur in der kontinuierlichen und dynamischen Interaktion mit der *epistemologischen Dimension* -mit den Ausprägungen implizites und explizites Wissen- die Generierung organisatorischen Wissens gesehen werden kann.²⁴¹ Hierauf aufbauend stellen NONAKA et al. ein Fünf-Phasen-Modell der Wissensschaffung im Unternehmen vor.²⁴² Danach entsteht organisatorisches Wissen durch den zirkulären Austausch impliziten Wissens, der Schaffung und Erklärung von Konzepten, der Bildung von Archetypen sowie der Wissensübertragung. NONAKA et al. waren jedoch nicht die einzigen, die ein Phasenmodell des organisatorischen Lernens entworfen haben.

2.3.1.2 Phasen eines organisatorischen Lernprozesses

Die meisten Ansätze zum organisatorischen Lernen unterstellen, daß Organisationen wie Individuen in der Lage sind, ihre Wissensbasis zu verändern.²⁴³ Dementsprechend ähneln sich die bislang propagierten Lernprozeßmodelle zum Teil erheblich. Als theoretische Grundlage der organisatorischen Lernprozeßmodelle dienen dabei im wesentlichen kognitive Lernansätze, wobei organisatorisches Lernen als eine Veränderung

²³⁹ Zum Begriff vgl. auch Freimuth, J./Haritz, J. (Personalentwicklung, 1997), S. 16.

²⁴⁰ Vgl. Nonaka, I./Takeuchi, H. (Organisation, 1997), S. 77.

²⁴¹ „... Organizational knowledge creation can be viewed as an upward spiral process, starting at the individual level moving up to the collective (group) level, and then to the organizational level ...“ Nonaka, I. et al. (Knowledge, 1994), S. 342. Vgl. hierzu auch Nonaka, I./Takeuchi, H. (Organisation, 1997), S. 84 ff. und Hennemann, C. (Lernen, 1997), S. 235 f.

²⁴² Vgl. hierzu und zum folgenden Nonaka, I. et al. (Knowledge, 1994), S. 341 f. sowie Nonaka, I./Takeuchi, H. (Organisation, 1997), S. 99 ff.

²⁴³ Vgl. hierzu und zum folgenden March, J. G./Olson, J. P. (Learning, 1975), S. 149 f., March, J. G./Olson, J. P. (Lernen, 1990), S. 376 f. sowie Klimecki, R./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (Analyse, 1994), S. 27 f. und Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 533 f.

der kognitiven Grundlagen des organisatorischen Handelns²⁴⁴ verstanden wird.²⁴⁵ Hier-
auf aufbauend wird der organisatorische Lernprozeß in vier idealtypische Phasen ein-
geteilt:²⁴⁶

- *1. Phase:*
Die durch Wahrnehmung, Analyse, Orientierung und Entscheidung zustande gekom-
menen individuellen Wissensschemata der Organisationsmitglieder prägen ihre in-
dividuellen Handlungen.
- *2. Phase:*
Durch die Wahrnehmung von Entscheidungsspielräumen beeinflussen die Organisa-
tionsmitglieder durch ihre individuellen Handlungen auch organisatorische Handlun-
gen²⁴⁷.
- *3. Phase:*
Organisatorische Handlungen werden von der Umwelt wahrgenommen und führen zu
spezifischen Umweltreaktionen.
- *4. Phase:*
Die Reaktionen der Umwelt werden durch Organisationsmitglieder wahrgenommen
und verarbeitet und beeinflussen damit wiederum die individuellen Wissensschemata
und Handlungen der Organisationsmitglieder. Kommt es dabei zu einer Veränderung
der individuellen Wissensschemata und Handlungen der Organisationsmitglieder,
dann wurde ge- bzw. verlernt. Der Prozeß beginnt von neuem.

Ein Großteil der organisatorischen Lernprozeßmodelle lehnt sich zwar mehr oder we-
niger stark an dieses idealtypische Grundmuster an. Kritisiert werden daran aber v. a.
die Individuumzentriertheit des Basismodells und die damit verbundene, unangemes-
sene Übertragung auf Organisationen als soziale Systeme.²⁴⁸ PAWLOWSKY schlägt
deshalb vor, den Ablauf des organisatorischen Lernens als einen Prozeß zu verstehen,

²⁴⁴ Auch wenn nur Individuen in der Lage sind zu handeln, so kann doch unterstellt werden, daß so-
wohl legitimierte als auch nicht legitimierte individuelle Handlungen, die für oder im Namen einer
Bank erfolgen, von den Betroffenen, z. B. einem externen Kunden oder einem Mitarbeiter, als
Handlung der Bank oder als Handlung eines ihrer Subsysteme, z. B. Handlung einer Filiale, Ab-
teilung, interpretiert werden. Vgl. Ehrler, J. (Compliance, 1997), S. 45 f. Vgl. und siehe hierzu
auch Lohmann, F. (Loyalität, 1997), S. 8 und Fußnote 136, S. 29.

²⁴⁵ Vgl. Klimecki, R./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (Analyse, 1994), S. 31.

²⁴⁶ Vgl. hierzu Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 44, in Anlehnung an March, J. G./Olson, J.
P. (Lernen, 1990), S. 377.

²⁴⁷ Zum Begriff organisatorische Handlung siehe Fußnote 136, S. 29 und Fußnote 244, S. 49.

²⁴⁸ Zur Kritik am Ansatz von ARGYRIS/SCHÖN vgl. beispielsweise Jones, A. M./Hendry, C. (Orga-
nization, 1994), S. 154 f.

- „- der eine Veränderung der Wissensbasis der Organisation beinhaltet,
- der im Wechselspiel zwischen Individuen und der Organisation abläuft,
- der in Interaktion mit der internen und/oder externen Umwelt stattfindet,
- der durch Bezugnahme auf existierende Handlungstheorien in der Organisation erfolgt und
- der zu einer Systemanpassung der internen bzw. an die externe Umwelt und/oder zu erhöhter Problemlösungsfähigkeit des Systems beiträgt.“²⁴⁹

Die Notwendigkeit und Bedeutung des individuellen Lernens wird dabei zwar nicht negiert, der organisatorische Lernprozeß wird darüber hinaus aber auch aus Sicht von Gruppen und der Gesamtorganisation²⁵⁰, d. h. losgelöst von individuellen Lernprozessen und -ergebnissen, problematisiert. Demzufolge stellt das individuelle Lernen die Basis des organisatorischen Lernens dar²⁵¹, zur Beschreibung, Erklärung und Deutung des Lernens sozialer Systeme, wie z. B. Organisationen, reicht eine Analyse des individuellen Lernens allein jedoch nicht aus.²⁵² Auf Gruppen- und Organisationsebene ist der organisatorische Lernprozeß dann kein intraindividuell ablaufender Zyklus von Wahrnehmung, Analyse, Orientierung und Entscheidung, sondern er setzt sich aus den Phasen der Identifikation, Generierung, Diffusion, Integration und Modifikation individueller und organisatorischer Wissensbestände sowie deren Umsetzung zusammen.²⁵³

²⁴⁹ Pawlowsky, P. (Qualifikationsstrategien, 1992), S. 204 sowie die dort angegebene Literatur.

²⁵⁰ An dieser Unterscheidung wird die Nähe dieser Sichtweise zum Multi-/Mehrebenen-Konzept deutlich. Siehe hierzu Kapitel 2.2.1, S. 38 ff., insbesondere Fußnote 188, S. 38 und S. 40 ff.

²⁵¹ Vgl. hierzu und zum folgenden auch die Ausführungen von KIRSCH zur Konzeption eines 'schwachen' methodologischen Individualismus. Vgl. Kirsch, W. (Organisationstheorie, 1997), S. 350-354 sowie Raffée, H. (Betriebswirtschaftslehre, 1989), S. 7.

²⁵² Vgl. Reber, G. (Lernen, 1992), Sp. 1244 f.

²⁵³ Vgl. Pawlowsky, P. (Qualifikationsstrategien, 1992), S. 213 ff. sowie Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 195 ff. und Pawlowsky, P./Reinhardt, R. (Wissensmanagement, 1997), S. 148 ff. Vgl. hierzu auch Probst, G. J. B./Raub, S./Romhardt, K. (Wissen, 1997), S. 51 ff. sowie Probst, G. J. B./Romhardt, K. (Bausteine, 1997), S. 132 ff., die den organisatorischen Lernprozeß jedoch als einen interagierenden Zyklus von Identifikation (Transparenz), Erwerb, Entwicklung, (Ver-)Teilung, Bewahrung und Nutzung der organisatorischen Wissensbasis verstehen. Noch allgemeiner formulieren Krogh, G. v./Venzin, M. (Wissensmanagement, 1995), S. 425 ff., die Aktivitäten eines Wissensmanagement. Ihrer Meinung nach setzt sich ein Wissensmanagement-Prozeß aus den Aktivitäten Wissensidentifikation, Wissensentwicklung, Kompetenzbildung und Innovationsmanagement zusammen. Alle genannten Sichtweisen gleichen sich in der Auffassung, daß die einzelnen Aktivitäten oder Phasen eines Wissensmanagement-Prozesses nicht streng sequentiell nacheinander ablaufen müssen, sondern auch parallel erfolgen können und immer in Wechselbeziehungen zueinander stehen.

2.3.2 Beschreibung organisatorischer Lerninhalte

Je nachdem, welche Gegenstände zum Inhalt organisatorischer Lernprozesse gemacht werden, können drei organisatorische *Lerntypen* unterschieden werden:²⁵⁴

- *Lerntyp 1: Lernen durch Fehlerkorrektur*
Paßt eine Organisation ihre Handlungen infolge identifizierter Zielabweichungen innerhalb eines festgelegten Werte-, Normen-, Regel- oder Zielsystems (organisatorischer Bezugsrahmen) an, wird von *single loop learning*²⁵⁵ gesprochen. Eine Veränderung des organisatorischen Bezugsrahmens erfolgt nicht, d. h., daß nur Zielabweichungen usw. zum Inhalt organisatorischer Lernprozesse gemacht werden.
- *Lerntyp 2: Lernen durch Modifikation des Bezugsrahmens*
Werden organisatorische Handlungen nicht nur an Umweltveränderungen angepaßt, sondern organisatorische Werte, Normen, Regeln und Ziele aus eigenem Antrieb hinterfragt und verändert, wird dies als *double loop learning*²⁵⁶ bezeichnet. Neben den Zielabweichungen sind auch die Zielgrößen selbst sowie die damit verbundenen Werte, Normen und Regeln Gegenstand organisatorischer Lernprozesse. Der organisatorische Bezugsrahmen selbst wird zum Lerninhalt.
- *Lerntyp 3: Meta-Lernen*
Organisatorische Führungs- und Steuerungssysteme beinhalten nicht nur ein festgelegtes Werte-, Normen-, Regel- und Zielsystem, sondern auch ein spezifisches Instrumentarium, das Zielabweichungen des Systems identifiziert und analysiert sowie einen Katalog möglicher Gegenmaßnahmen enthält. Wird über eine kritische Betrachtung des organisatorischen Bezugsrahmens hinaus das Instrumentarium selbst einer kritischen Reflexion unterzogen, wird dies als *deutero learning*²⁵⁷ oder Lernen des Lernens bezeichnet.

Obwohl die soeben genannten Lerntypen in der Literatur oftmals fälschlicherweise als organisatorische Lernprozesse bezeichnet werden, sind sie von diesen streng zu unter-

²⁵⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden Morgan, G. (Images, 1986), S. 88, Pawlowsky, P. (Qualifikationsstrategien, 1992), S. 206 ff., Castiglioni, E. (Lernen, 1994), S. 31, Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 850, Schwaninger, M. (Lernende Unternehmungen, 1995), S. 2 f., Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 28, Sonntag, K. (Lernen, 1996), S. 68 f., Probst, G. J. B./Büchel, B. S. T. (Lernen, 1998), S. 33 ff. sowie Reinhardt, R. (Lernfähigkeit, 1995), S. 59 ff., der jedoch vier Lerntypen unterscheidet. Anderer Auffassung hierzu Hennemann, C. (Lernen, 1997), S. 33 ff., die in verhaltensbezogene (Handlungen) und kognitive Lerninhalte (Wissen) unterscheidet.

²⁵⁵ Vgl. Argyris, C./Schön, D. A. (Learning, 1978), S. 20 ff. und S. 140 und Klimecki, R./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (Analyse, 1994), S. 28.

²⁵⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Argyris, C./Schön, D. A. (Learning, 1978), S. 22 ff.

²⁵⁷ Der Begriff geht auf BATESON zurück. Vgl. Bateson, G. (Ökologie, 1996), insbesondere S. 219-240 und S. 378.

scheiden.²⁵⁸ Die Lerntypen beziehen sich zwar auf die Ziele, Inhalte und Methoden organisatorischer Führungs- und Steuerungssysteme und beeinflussen damit den Instrumenteneinsatz und die Träger organisatorischen Lernens. Alle Lerntypen laufen aber nach den gleichen idealtypischen Phasen der Identifikation, Diffusion, Integration, Modifikation und Umsetzung der organisatorischen Wissensbasis ab.

2.3.3 Beschreibung organisatorischer Wissensstrukturen

Wissen bzw. Wissensschemata stellten in allen bislang vorgestellten Konzeptionen die Grundlage aller Lernprozesse in und von Organisationen dar.²⁵⁹ Lernprozeß- und lerninhaltsorientierte Untersuchungen zeigten zwar deutlich, daß verschiedene Wissensarten unterschieden werden müssen. Die entscheidende Frage, welches Wissen in Organisationen vorhanden und wie es verteilt ist, wurde in diesen Arbeiten aber weitgehend vernachlässigt. Vor dem Hintergrund, daß in jeder Organisation formalisierbares Wissen sowie nicht formalisierbares Wissen existiert, gehen wissensstrukturorientierte Beschreibungen des organisatorischen Lernens im wesentlichen der Frage nach, welche horizontale Struktur eine organisatorische Wissensbasis aufweist, d. h. wie Wissen in der Organisation verteilt ist. Basis und Ausgangspunkt der Überlegungen ist, daß es sich bei organisatorischem Wissen zunächst um ein Wissen handeln muß, das von allen Organisationsmitgliedern geteilt wird.²⁶⁰ ARGYRIS/SCHÖN²⁶¹ z. B. nehmen an, daß in Organisationen neben individuellen Wissensschemata (privates Wissen) auch kollektiv geteilte Wissensschemata, die auch Collective Cognition²⁶², Collective Mind²⁶³, Col-

²⁵⁸ Auch GÖBEL weist darauf hin, daß diese Lerntypen nach dem Kriterium *Lerninhalt* gebildet werden. Vgl. Göbel, E. (Lernen, 1996), S. 555.

²⁵⁹ Vgl. hierzu auch Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 226.

²⁶⁰ Siehe hierzu und zum folgenden auch Fußnote 133, S. 27 f.

²⁶¹ ARGYRIS/SCHÖN bezeichnen diese kognitiven Strukturen als „theories of action“ (Handlungstheorien oder verhaltensbezogene Hypothesen). Diese „theories of action“ werden in „espoused theories“ (instrumentelle Handlungstheorien, wie z. B. Führungsgrundsätze, Arbeitsablaufpläne u. a.) und „theories-in-use“ (gelebte und praktizierte Handlungstheorien, wie z. B. informelle Arbeitsabläufe, Unternehmenskultur) unterschieden. Vgl. Argyris, C./Schön, D. A. (Learning, 1978), S. 10 ff. Vgl. hierzu auch Pawlowsky, P. (Qualifikationsstrategien, 1992), S. 202, Perich, R. (Unternehmungsdynamik, 1993), S. 392 f., Stachle, W. H. (Management, 1994), S. 866, Klimecki, R./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (Analyse, 1994), S. 28, Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 207 f. und Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 541.

²⁶² Vgl. Langfield-Smith, K. (Shared Cognitive Map, 1992), S. 362 f.

²⁶³ Vgl. Weick, K. E./Roberts, K. H. (Collective Mind, 1993), S. 357-381.

lective Knowledge²⁶⁴ oder Shared Mental Models²⁶⁵ genannt werden, existieren, die unabhängig von einzelnen, bestimmten Organisationsmitgliedern existieren. Dieses Kollektivwissen konkretisiert sich sowohl in Form formaler Ziele, Regeln und Routinen, wie z. B. Organigramm und Arbeitsablaufpläne, als auch in Form von gelebtem und praktiziertem Ziel-, Regel- und Routineverhalten der Organisationsmitglieder, z. B. als informelle Organisationsstruktur oder Unternehmenskultur.

Aufbauend auf dieser grundsätzlichen Unterscheidung von individuellem und kollektiv geteiltem Wissen entwirft PAUTZKE²⁶⁶ ein umfassendes Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis. Unter organisatorischer Wissensbasis versteht er in Anlehnung an KIRSCH²⁶⁷ nicht nur dasjenige Wissen, das von allen Organisationsmitgliedern kollektiv geteilt wird, sondern auch diejenigen individuellen Wissensbestände, die einer Organisation prinzipiell zur Verfügung stehen oder zugänglich sind. Gerade aus betriebswirtschaftlicher Sicht ist der zuletzt genannte Aspekt von besonderer Bedeutung. Denn für arbeitsteilige Organisationen ist es weder sinnvoll noch möglich, daß alle Organisationsmitglieder über das gleiche Wissen verfügen.²⁶⁸ Ziel einer arbeitsteiligen Organisation muß es vielmehr sein, Wissen im wesentlichen dort vorzuhalten, wo es tatsächlich handlungsrelevant und nutzenstiftend ist und die Wahrscheinlichkeit möglichst hoch ist, daß dieses Wissen in organisatorische Entscheidungen und Handlungen einfließt. PAUTZKE spricht sich dabei jedoch gegen eine Einteilung des latenten organisatorischen Wissens nach dem Kriterium der prinzipiellen *Verfügbarkeit* aus.²⁶⁹ Da nicht unterstellt werden darf, daß es sich bei Organisationen um *wohlgeordnete Wissenssysteme* handelt, sondern angenommen werden muß, daß Organisationen *kontext-pluralistische Systeme* sind, die aus einer Vielzahl inkommensurabler Subkontexte bestehen, muß seines Erachtens jeder Versuch einer exakten Festlegung des prinzipiell verfügbaren Wissens einer Organisation scheitern.²⁷⁰ Wissen, das zwar verfügbar ist, aber nicht aktualisiert werden kann, weil es in organisatorische Entschei-

²⁶⁴ Vgl. Spender, J.-C. (Organizational Knowledge, 1994), S. 357 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

²⁶⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Kim, D. H. (Link, 1993), S. 43 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

²⁶⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 76 ff.

²⁶⁷ Vgl. z. B. Kirsch, W. (Unternehmung, 1997), S. 798 f.

²⁶⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 77.

²⁶⁹ Vgl. Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 235.

²⁷⁰ Vgl. Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 76 f., insbesondere Fußnote 25 auf S. 77.

dungen und Handlungen nicht einfließt oder nicht einfließen kann, ist seiner Auffassung nach irrelevant.²⁷¹ PAUTZKE unterscheidet schließlich die folgenden horizontalen Schichten des organisatorischen Wissens, die in Abbildung 8 dargestellt sind.

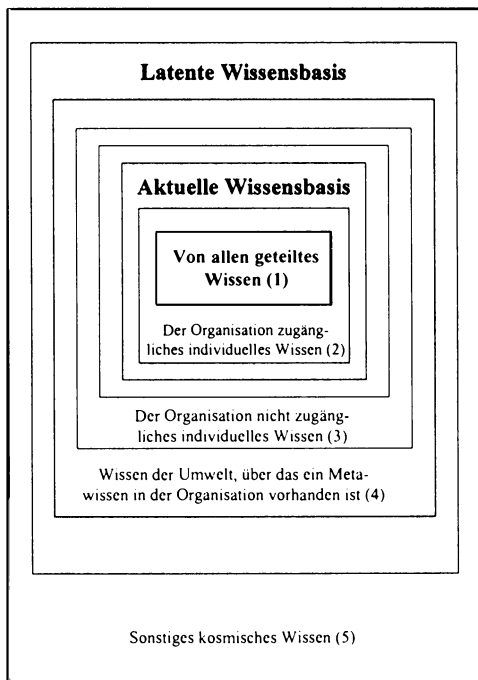


Abb. 8: Schichtenmodell der organisatorischen Wissensbasis nach Pautzke
Quelle: Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 87

Schicht (1) bildet das von allen Organisationsmitgliedern kollektiv geteilte Wissen. Der Bestand dieses Wissens ist von einzelnen, bestimmten Organisationsmitgliedern weitgehend unabhängig und drückt sich u. a. in Leitbildern, Führungsgrundsätzen, Entscheidungs- und Weisungsbefugnissen, Verfahrensabläufen etc. aus. Darüber hinaus ist in Organisationen auch noch (Spezial-)Wissen vorhanden, das zwar nicht von allen

²⁷¹ Zur durchaus berechtigten Kritik an dieser Auffassung vgl. Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 239 ff. Auch nach KIRSCH konstituiert sich die organisatorische Wissensbasis „... durch das den Akteuren der Organisation prinzipiell erreichbare Wissen ...“ Kirsch, W. (Unternehmung, 1997), S. 798 sowie ders. (Organisationstheorie, 1997), S. 452.

Organisationsmitgliedern kollektiv geteilt wird, der Organisation aber von den jeweiligen, individuellen Wissensträgern zur Verfügung gestellt oder zugänglich gemacht wird (*Schicht (2)*). Dieses individuelle (Spezial-)Wissen, das der Organisation prinzipiell zugänglich ist, und das kollektiv geteilte Wissen bilden nach PAUTZKE die aktuelle Wissensbasis einer Organisation. Des weiteren existiert in jeder Organisation aber auch individuelles Wissen, das der Organisation nicht zugänglich ist, obwohl es für die Organisation von Nutzen wäre (*Schicht (3)*). Eine weitere *Schicht (4)* beinhaltet schließlich dasjenige Wissen der Umwelt, über das ein Metawissen in der Organisation vorhanden ist, z. B. ein Wissen über die interne oder externe Beschaffbarkeit von Umweltwissen (Prospekte, Vortragsskripten, Bibliothekskataloge, Bibliographien). *Schicht (3)* und *Schicht (4)* bilden die latent vorhandene Wissensbasis einer Organisation.²⁷²

An der Unterscheidung zwischen aktueller (*Schicht (1)* und *(2)*) und latenter (*Schicht (3)* und *(4)*) organisatorischer Wissensbasis wird deutlich, daß die Summe der individuellen Wissensbestände mit der organisatorischen Wissensbasis nicht identisch sein muß.²⁷³ Nur für das Wissen der aktuellen organisatorischen Wissensbasis kann angenommen werden, daß es in organisatorische Entscheidungen und Handlungen einfließt.²⁷⁴ Die Veränderung des individuellen Wissens, z. B. durch Weiterbildungsmaßnahmen, muß also nicht unbedingt auch zu einer Veränderung oder Fortentwicklung der organisatorischen Wissensbasis führen. Individuelle Lernprozesse von Organisationsmitgliedern verändern zwar die latente Wissensbasis einer Organisation. Aber nur wenn sich organisatorische Lernprozesse im engeren Sinne anschließen, kann von einer Veränderung der aktuellen organisatorischen Wissensbasis gesprochen werden. Dies gilt nach Ansicht des Verfassers auch dann, wenn ein latent vorhandenes Individualwissen der Organisation zugänglich oder verfügbar gemacht wird. Voraussetzung dafür ist zwar, daß das Wissen zwischen den Organisationsmitgliedern und Gruppen kommunizierbar, intersubjektiv validierbar (im Sinne von konsensfähig und konsi-

²⁷² Darüber hinaus existiert noch das gesamte Menschheitswissen, das PAUTZKE als „kosmisches Wissen“ bezeichnet. Da die explizite Berücksichtigung dieser Wissensschicht über den Rahmen dieser Arbeit weit hinausgeht, wird sie im folgenden vernachlässigt.

²⁷³ Vgl. hierzu auch Duncan, R. B./Weiss, A. (Learning, 1979), S. 88 ff., Hedberg, B. (Organizations, 1981), S. 6, Fiol, C. M./Lyles, M. A. (Learning, 1985), S. 804, Pawlowsky, P. (Qualifikationsstrategien, 1992), S. 200 f. sowie Dixon, N. (Learning Cycle, 1994), S. 36.

²⁷⁴ Vgl. Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 76.

stent) und in die aktuelle organisatorische Wissensbasis integrierbar²⁷⁵ ist. Das Wissen muß dabei aber nicht notwendigerweise formalisierbar sein.

Dies bedeutet für die Personalentwicklung in Organisationen, die sich primär um den Aufbau sowie die Veränderung, Nutzung und Fortentwicklung des individuellen Wissens in Organisationen zu bemühen hat, daß sie auch einen Beitrag zur Gewährleistung der Zugänglichkeit des individuellen Wissens leisten muß.²⁷⁶ Aufgabe eines kollektiven Personalentwicklungs-Management auf Gruppen- und Institutsebene wäre es dann, die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit des durch individuelle Personalentwicklungs-Maßnahmen geschaffenen Individualwissens für andere Organisationsmitglieder und Gruppen sowie für die Organisation selbst zu fördern.

2.3.4 Beschreibung integrativer Auffassungen von organisatorischem Lernen

Aufbauend auf den oben erläuterten Auffassungen wurden verschiedene Modelle und Konzepte entwickelt, die das Lernen von Organisationen umfassend deuten sollten.²⁷⁷ Doch erst KIM²⁷⁸ gelang unter Rückgriff auf verschiedene individuelle und organisatorische Lernansätze eine weitgehend konsistente und in sich geschlossene Modellierung des organisatorischen Lernens, die sich für eine erste Darstellung und Beschreibung des organisatorischen Lernens, wie es im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird, besonders eignet.²⁷⁹

Wie in Abbildung 9 dargestellt, sind individuelle Lernprozesse die Basis und der Ausgangspunkt eines jeden organisatorischen Lernens. Das individuelle Lernen wird hierbei jedoch nicht als stupides Reiz-Reaktions-Lernen verstanden. In Anlehnung an sozi-

²⁷⁵ Vgl. Duncan, R. B./Weiss, A. (Learning, 1979), S. 86 f. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 865 sowie die Kritik von Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 228.

²⁷⁶ „Da organisationales Lernen davon abhängig ist, daß ein Lerntransfer vom Individuum zur Organisation stattfindet, ist es Aufgabe unter anderem des betrieblichen Bildungswesens, Bedingungen zu schaffen, unter denen ein positiver Transfer gefördert und ein negativer vermieden wird.“ Grunwald, A. (Organisationsentwicklung, 1987), S. 26.

²⁷⁷ Vgl. hierzu Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 43 ff. und Felsch, A. (Personalentwicklung, 1996), S. 109 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

²⁷⁸ Vgl. Kim, D. H. (Link, 1993), S. 37 ff.

²⁷⁹ Vgl. Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 92. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 96, Espejo, R. et al. (Learning, 1996), S. 146 ff. sowie Hennemann, C. (Lernen, 1997), S. 37 ff.

alpsychologische Lernansätze wird vielmehr unterstellt, daß Individuen zur einsichtigen Wissensbildung durch Erfahrungslernen in der Lage sind. „Auf der Basis subjekt-abhängiger *Realitätswahrnehmung* wird das ... *Erfahrene analysiert*, was wiederum die Grundlage für die *Entwicklung von Verhaltensorientierungen* bildet und schließlich zur *Generierung von* - situationsbedingten - *Verhaltensweisen* führt.“²⁸⁰ Jedes Organisationsmitglied vollzieht demnach sukzessiv die einzelnen, miteinander verflochtenen Lernphasen: Wahrnehmung, Analyse, Orientierung und Entscheidung.

In Anlehnung an KIM²⁸¹ werden die beiden Phasen *Wahrnehmung* und *Entscheidung* zu einem operationalen und die beiden anderen Phasen zu einem konzeptionellen Lernbereich gedanklich zusammengefaßt. „Operational learning represents learning at the procedural level, where one learns the steps in order to complete a particular task. This know-how is captured as routines, such as filling out entry forms, operating a piece of machinery, handling a switchboard, and retooling a machine. ... Conceptual learning has do with the thinking about why things are done in the first place, sometimes challenging the very nature or existence of prevailing conditions, procedures, or conceptions and leading to new frameworks in the mental models.“²⁸² Den beiden Lernbereichen lassen sich zwei verschiedene mentale Modelle bzw. Wissensschemata zuordnen: Verarbeitungsmuster und Handlungsstrategien sowie Handlungs-routinen^{283, 284}. Während es auf der operationalen Lernebene primär um die Effizienz reiz-reaktionsabhängiger Handlungs-routinen, also um die Wirksamkeit von Routinewissen geht, bezieht sich die konzeptionelle Lernebene auf den Entwurf adäquater Verarbeitungsmuster und Handlungsstrategien für vorhandene Problemsituationen und somit auf die Effizienz von Rahmenwissen.

Das Modell unterstellt, daß der Lernzyklus für alle Individuen gleich ist. Es ist jedoch zu betonen, daß sich Individuen hinsichtlich der Lernintensität in einzelnen Phasen des

²⁸⁰ Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 69.

²⁸¹ Vgl. Kim, D. H. (Link, 1993), S. 40.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Zur Entstehung und Verwendung des Routinebegriffs in organisatorischen Lernansätzen vgl. Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 192 f. sowie die dort angegebene Literatur. Zum Routinebegriff vgl. auch Franken, R. (Organisationstheorie, 1982), S. 194 ff., Cohen, M. D./ Bacdayan, P. (Routines, 1994), S. 555 f. sowie Pentland, B. T./Rueter, H. H. (Routines, 1994), S. 486 ff.

²⁸⁴ Vgl. Kim, D. H. (Link, 1993), S. 40, der zwischen „Frameworks“ (individuelle Verarbeitungsmuster und Handlungsstrategien) und „Routines“ (individuelle Handlungs-routinen) unterscheidet.

individuellen Lernzyklus unterscheiden können.²⁸⁵ Aufgrund unterschiedlicher Lernvergangenheiten verfügen Individuen nämlich über unterschiedliche Erfahrungshorizonte und damit über unterschiedliches Erfahrungswissen. Auch hier ist zwischen individuellen Verarbeitungsmustern und Handlungsstrategien resp. Rahmenwissen sowie individuellen Handlungsrouninen resp. Routinewissen zu unterscheiden.²⁸⁶ Je nachdem, welches Erfahrungswissen überwiegt, können verschiedene Lernstiltypen, wie z. B. Divergierer und Akkomodierer, unterschieden werden.²⁸⁷ Die bislang vorliegenden Lernstiltypologien²⁸⁸ sind zwar keineswegs vollständig, sie weisen aber auf zwei wesentliche Punkte hin. Zum einen zeigen sie, daß sich Individuen in ihren jeweiligen Lernstilen zum Teil erheblich voneinander unterscheiden können. Zum anderen weisen sie darauf hin, daß individuelle Wissensschemata nicht nur durch individuelle Lernprozesse beeinflußt werden, sondern daß der Lernprozeß von diesen Wissensschemata auch nachhaltig beeinflußt wird. Beide Aspekte gilt es bei der Planung und Umsetzung individueller und kollektiver Personalentwicklungs-Maßnahmen, wie z. B. bei der Zusammensetzung von Lern- und Arbeitsgruppen, zu berücksichtigen.²⁸⁹

Die wesentliche Erweiterung des Modells liegt nun aber nicht in der Beschreibung und Deutung individueller Lernprozesse und -ergebnisse, sondern in der Verbindung von individuellen und organisatorischen Lernergebnissen. In Anlehnung an KIM zeichnet sich das individuelle Lernen in Organisationen v. a. dadurch aus, daß neben individuellen Wissensschemata auch kollektiv geteilte Wissensschemata existieren, die das individuelle Lernen in Organisationen beeinflussen.²⁹⁰ Wie die individuellen Wissensschemata kann das kollektiv geteilte Wissen in kollektiv geteilte Verarbeitungsmuster und Handlungsstrategien sowie kollektiv geteilte Handlungsrouninen unterschieden

²⁸⁵ Siehe hierzu und zum folgenden auch Kapitel 2.1.2, S. 24 ff.

²⁸⁶ In Anlehnung an die Einteilung der Organisationsstruktur in eine Oberflächen- und Tiefenstruktur von SCHEIN spricht SCHÜPPEL hier vom sogenannten Tiefen- und Oberflächenwissen. Vgl. hierzu und zum folgenden Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 73.

²⁸⁷ Vgl. Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 366 ff. sowie die dort angegebene Literatur. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Drostens, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 30 f.

²⁸⁸ Zu verschiedenen Lernstiltypologien vgl. neben Kolb, D. H. (Management, 1976), S. 21 ff. auch Sadler-Smith, E. (Learning styles, 1996), S. 29 ff. sowie Noer, D. M. (Lerntypen, 1998), insbesondere S. 30 ff.

²⁸⁹ Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 71 f.

²⁹⁰ Vgl. Kim, D. H. (Link, 1993), S. 43-45.

werden.²⁹¹ Auch diese beiden Wissensschemata beeinflussen organisatorische Entscheidungen und Handlungen.

Vernachlässigt wurde bislang jedoch die besondere Bedeutung von Gruppen in Organisationen, auf die v. a. SCHÜPPEL²⁹² in seiner Arbeit hingewiesen hat. Wenn auf organisatorischer Ebene in individuelle und kollektiv geteilte Wissensschemata unterschieden werden muß, dann müssen aufgrund der besonderen Bedeutung von Gruppen in Organisationen²⁹³ nach Ansicht von SCHÜPPEL unbedingt auch die kollektiv geteilten Handlungsroutrinen und die kollektiv geteilten Verarbeitungsmuster und Handlungsstrategien von Gruppen berücksichtigt werden. Es ist nämlich davon auszugehen, daß die kollektiv geteilten Wissensschemata von Gruppen in der Organisation und das kollektiv geteilte Wissen der Gesamtorganisation nicht identisch sind.²⁹⁴ SCHÜPPEL begründet dies u. a. mit unterschiedlichen Subkulturen und inkommensurablen Kontextgemeinschaften in Organisationen.²⁹⁵ Organisatorisches Lernen beinhaltet demzufolge nicht nur die Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung individueller Wissensschemata, sondern auch die Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung kollektiv geteilter Wissensschemata sowohl auf Organisationsebene (institutionelle Schemata) als auch auf Gruppenebene (kollektive Schemata von Gruppen).²⁹⁶ Daher müssen auch die folgenden organisatorischen Wissensschemata im weiteren Sinne unterschieden werden.²⁹⁷

- Individuelles Wissen einzelner Organisationsmitglieder (individual level),
- Kollektiv geteiltes Wissen von Gruppen in der Organisation (group level),
- Organisatorisches Wissen der Organisation (system level).

²⁹¹ KIM bezeichnet die kollektiv geteilten Handlungsroutrinen als „organizational routines“ und die kollektiv geteilten Verarbeitungsmuster und Handlungsstrategien als „Weltanschauung“. Vgl. Kim, D. H. (Link, 1993), S. 41 f. und S. 45.

²⁹² Vgl. hierzu und zum folgenden Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 101 ff. Vgl. hierzu auch Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 313 f. und S. 387 ff.

²⁹³ Vgl. hierzu u. a. French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 91 f.

²⁹⁴ Vgl. hierzu auch Güldenbergl, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 237 sowie die dort angegebene Literatur.

²⁹⁵ Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 155 und S. 173 f. Siehe hierzu auch Kapitel 2.3.3, S. 52 ff.

²⁹⁶ Vgl. hierzu u. a. Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 89.

²⁹⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Dixon, N. M. (Learning Cycle, 1994), S. 5.

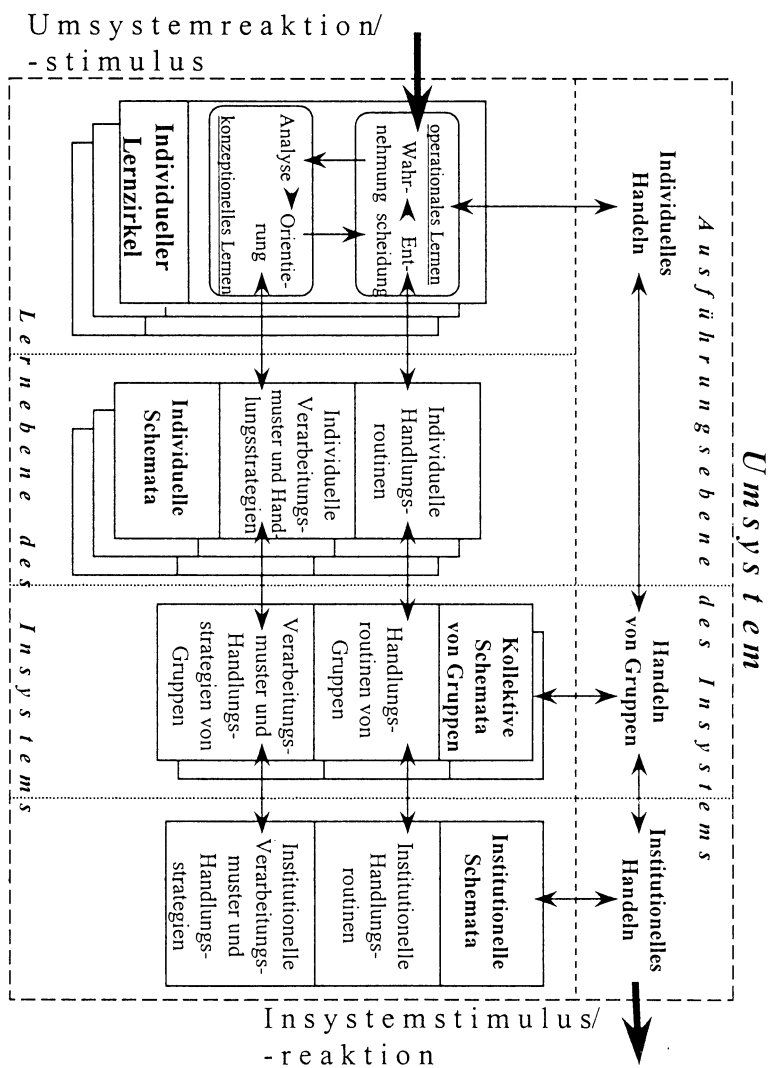


Abb. 9: Integratives Modell des organisatorischen Lernens

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Kim, D. H. (Link, 1993), S. 44 und 47 sowie Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 102

Weil individuelle Wissensschemata nur durch Kommunikation und Interaktion zugänglich gemacht werden können,²⁹⁸ kann organisatorisches Lernen im engeren Sinne sowie die Entwicklung kollektiv geteilter Wissensschemata in Gruppen nur als Kommunikations- und Interaktionsphänomen verstanden werden.²⁹⁹ Sogenannten Informations- und Kommunikationspathologien, welche die interne Kommunikation und Interaktion behindern, kommt damit eine besondere Bedeutung zu. Individuelle Lernhindernisse beziehen sich auf die Grenzen der individuellen Wissensverarbeitung, -generierung und -anwendung und damit auf die bestmögliche Nutzung der individuellen Wissensbasen in Organisationen.³⁰⁰ Kollektive Lernhindernisse hingegen beeinträchtigen den gruppeninternen, gruppenübergreifenden und organisationsweiten Wissenstransfer sowie den Aufbau und die Veränderung kollektiv geteilten Wissens. Kollektive Lernhindernisse führen hierbei zu einer eingeschränkten Nutzung der potentiell vorhandenen Wissensbasis von Organisationen. Obwohl individuelle und kollektive Lernhindernisse in praxi grundsätzlich gleichzeitig auftreten und eine isolierte Darstellung einzelner Lernhindernisse nur analytisch möglich ist, werden die wesentlichen Lernhindernisse im folgenden beschrieben und bestimmten Schnittstellen im oben dargestellten integrativen Modell des organisatorischen Lernens zugeordnet. Da sowohl zu Informations- und Kommunikationspathologien wie auch zu Lernhindernissen in und von Organisationen bereits eine Reihe umfassender Arbeiten vorliegen³⁰¹ und die Anzahl der identifizierten Lernbarrieren im Laufe der letzten Jahre erheblich zugenommen hat,³⁰² soll auf mögliche Lernbarrieren in und von Organisationen im folgenden nur überblicksartig hingewiesen werden.

²⁹⁸ Siehe hierzu und zum folgenden auch Kapitel 2.1.3, S. 30 f. und Kapitel 2.5.2, S. 76.

²⁹⁹ „Die Konstrukte ‘Organisatorisches Lernen’ und ‘Organisatorisches Wissen’ bezeichnen genuinkollektive Phänomene.“ Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 538.

³⁰⁰ Vgl. v. a. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 109 ff.

³⁰¹ Vgl. hierzu insbesondere Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 107 ff. sowie Kim, D. H. (Link, 1993), S. 46 ff., Scholl, W. (Informationspathologien, 1992), Sp. 900 ff., insbesondere Sp. 903-910, Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 143 ff. und Sorg, S. (Informationspathologien, 1982), S. 155-223 sowie die dort angegebene Literatur.

³⁰² Während MARCH/OLSON (1975) nur vier Lernbarrieren feststellen konnten, erhöhte sich die Anzahl identifizierter Lernbarrieren bei KIM (1993) bereits auf sieben und mit dem Beitrag von SCHÜPPEL (1996) sogar auf 17. Vgl. March, J. G./Olson, J. P. (Learning, 1975), S. 158 ff., Kim, D. H. (Link, 1993), S. 46 und Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 121 ff.

2.4 Hindernisse und Verstärker organisatorischen Lernens

2.4.1 Hindernisse auf der Ebene des individuellen Lernens

Bereits auf der individuellen Lernebene lassen sich mehrere Faktoren feststellen, die das organisatorische Lernen behindern.³⁰³ Individuelles Lernen unterliegt zunächst einmal einem beschränkten Wahrnehmungs- und Verarbeitungspotential des Menschen. Die menschlichen Sinne (Hören, Sehen, Riechen, Fühlen, Schmecken, Gleichgewicht) sind im Vergleich zu anderen Lebewesen oder technischen Geräten zwar relativ hoch entwickelt, trotzdem entgehen ihnen viele Reize und Reaktionen der individuellen Umwelt (*Nr. 1 in Abbildung 10*).³⁰⁴

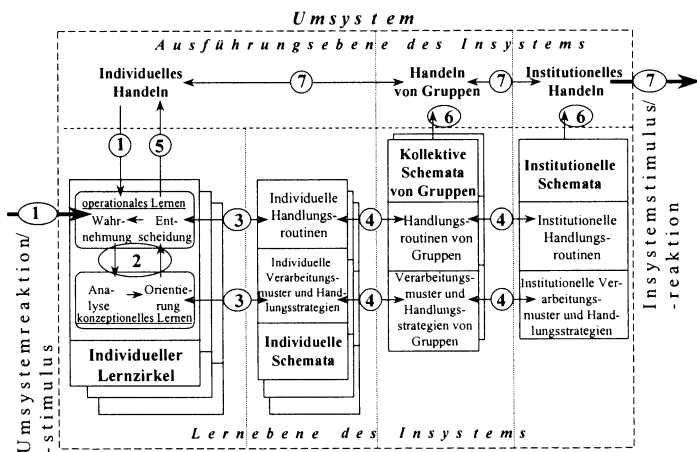


Abb. 10: Lernhindernisse im integrativen Modell des organisatorischen Lernens

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Kim, D. H. (Link, 1993), S. 44 und 47 sowie Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 102

Umfang und Qualität der wahrgenommenen Reize und Reaktionen hängen dabei u. a. von dem Gesamtangebot und der Intensität der Reize und Reaktionen sowie der indivi-

³⁰³ Vgl. hierzu auch Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 143.

³⁰⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 123 ff. sowie Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 100, Scholl, W. (Informationspathologien, 1992), Sp. 903 ff. und Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 143 f.

duellen Wahrnehmungsmotivation ab. Darüber hinaus muß das individuelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungspotential immer vor dem Hintergrund des bereits vorhandenen Individualwissens gesehen werden (*Nr. 3 in Abbildung 10*).³⁰⁵ Dies hat wiederum zur Folge, daß ein Individuum prinzipiell nur das wahrnehmen und verarbeiten kann, von dem es bereits eine annähernde Vorstellung hat. Des weiteren können Umweltreize und -reaktionen vom Individuum auch unvollständig, verzerrt oder gar nicht wahrgenommen und verarbeitet werden.³⁰⁶ In diesem Zusammenhang wird auch von Wahrnehmungs- und Verarbeitungsverzerrung oder Wahrnehmungs- und Verarbeitungsresistenz gesprochen (*Nr. 1/2 in Abbildung 10*). Die Ursache für Wahrnehmungs- und Verarbeitungsverzerrung oder Wahrnehmungs- und Verarbeitungsresistenz kann sowohl in einer individuellen Überbelastung, die z. B. durch zu viele Informationen (information overload) hervorgerufen wurde, als auch in einer individuellen Unterbelastung begründet sein.³⁰⁷ Darüber hinaus blockieren und verzerren oftmals Parolen, Slogans, Stereotypen etc. in Form festgefügtter Wissensschemata und individueller Vorstellungen über die Beschaffenheit der Realität die Wahrnehmung und Verarbeitung von Umweltreizen und -reaktionen.³⁰⁸ ARGYRIS betont in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung erlernter Unfähigkeit.³⁰⁹ Hierunter versteht er individuelle Denk- und Handlungsweisen, die sich im Laufe der Zeit als Abwehr routinen, Defensivstrategien und Defensivmuster verfestigen.³¹⁰ Sie dienen dem Individuum in bestimmten Situationen oftmals dazu, mit Entschuldigungen, schönfärbenden Erklärungen und verzerrenden Argumenten bestehende Differenzen zwischen Handlungserfordernissen und tatsächlicher Handlung zu umgehen, um einen drohenden Gesichtsverlust zu vermeiden. Oftmals kommt es auch zu Lernhindernissen, bei denen das Individuum zwar lernt, das Gelernte aber nicht dokumentiert.³¹¹ So könnte ein Problem, für das im Moment seines

³⁰⁵ SCHÜPPEL bezeichnet diese Lernbarriere schlicht als „Individualität und Vergangenheitsorientierung“. Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 128 ff.

³⁰⁶ Vgl. u. a. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 187 ff.

³⁰⁷ Nach DRIVER/STREUFERT nimmt die Wahrnehmungsmotivation und Informationsverarbeitungskompetenz von Individuen, die über einen längeren Zeitraum nicht in ausreichendem Maße belastet wurden, signifikant ab. Vgl. Driver, M. J./Streufert, S. (Complexity, 1969), S. 280.

³⁰⁸ MARCH/OLSON sprechen hier vom sogenannten experiential learning under ambiguity. Vgl. March, J. G./Olson, J. P. (Learning, 1987), S. 58 f.

³⁰⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden Argyris, C. (Inkompetenz, 1993), S. 129 ff. sowie Argyris, C. (Defenses, 1990), S. 12 ff.

³¹⁰ Während ARGYRIS diese Lernbarriere der Organisation zuschreibt, handelt es sich nach Ansicht des Verfassers um eine individuelle Lernbarriere.

³¹¹ Vgl. hierzu und zum folgenden Kim, D. H. (Link, 1993), S. 46. Vgl. hierzu auch das Beispiel von Becker, H./Langosch, I. (Organisationsentwicklung, 1995), S. 177.

Auftretens weder individuelle Handlungsroutinen noch Verarbeitungsmuster vorhanden sind, durch Improvisation gelöst werden. Gelingt die Improvisation und geht das Individuum, ohne den Lösungsweg in seine Wissensschemata aufzunehmen oder zu dokumentieren, zur nächsten Aufgabe über, geht das neu erworbene Individualwissen nicht nur für Gruppen in der Organisation, sondern auch für die Organisation als Ganzes unwiederbringlich verloren, obwohl im eigentlichen Sinne gelernt worden ist. Diesen Vorgang bezeichnet man auch als situatives Erfahrungslernen (*Nr. 3 in Abbildung 10*). Das Individuum vernachlässigt bzw. vergißt, neu erworbenes Wissen zu bewahren. Von einer völlig anderen Qualität ist dagegen das Transferproblem³¹². Letzteres bezeichnet den Vorgang, daß individuell Gelerntes nicht in Handlungen einfließt (*Nr. 5 in Abbildung 10*). Als Gründe dafür werden u. a. intrapsychische Konflikte, mangelnde Handlungsmotivation sowie eine fehlende Identität von Lern- und Funktionsfeld genannt. In einem einfach konstruierten Modell des organisatorischen Lernens haben MARCH/OLSON darüber hinaus das „role-constrained experiential learning“ als Lern- und Handlungshindernis identifiziert.³¹³ Hierbei sollte jedoch in einen kollektiven und subjektiv empfundenen Rollenzwang unterschieden werden.³¹⁴ Während letzterer die individuelle Wissensanwendung und die Veränderung der individuellen Wissensbasis behindert (*Nr. 1/2/3/4/5 in Abbildung 10*), beschränkt kollektiver Rollenzwang individuelles Handeln auf kollektiv gültige Vorgaben. Kollektiver Rollenzwang stellt jedoch ein Hindernis auf der Ebene kollektiven Lernens dar und soll im folgenden näher beschrieben werden.³¹⁵

2.4.2 Hindernisse auf der Ebene des kollektiven Lernens

Durch kollektiven Rollenzwang wird nicht nur individuelles Handeln in sozialen Kontexten beschränkt, darüber hinaus behindert kollektiver Rollenzwang auch die Zugänglichkeit und Kollektivierung individuellen Wissens (*Nr. 4 in Abbildung 10*). Dem

³¹² Zum Lerntransfer(-problem) vgl. u. a. Drostens, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 60 ff., Fellenstein, D. (Personalentwicklungscontrolling, 1996), S. 116 ff. sowie ausführlich Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (Weiterbildung, 1992), S. 126 ff. Zur Bedeutung des Lerntransferproblems aus Sicht des organisatorischen Lernens vgl. auch Grunwald, A. (Organisationsentwicklung, 1987), insbesondere S. 3-11.

³¹³ Vgl. March, J. G./Olson, J. P. (Learning, 1987), S. 57.

³¹⁴ Vgl. u. a. Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 54.

³¹⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 142 ff. und S. 151 ff. sowie Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 100 f., Scholl, W. (Informationspathologien, 1992), Sp. 905 ff. und Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 143 ff.

Organisationsmitglied ist es zwar möglich, eigene Lernfortschritte zu machen, das neue Individualwissen darf im Rahmen der kollektiv festgelegten Handlungsrouninen und Verarbeitungsmuster aber nicht angewendet werden (*Nr. 7 in Abbildung 10*).³¹⁶ Nicht konformes Individualverhalten wird von der Gruppe unterdrückt und im Laufe der Zeit unterbleiben. Hindernisse auf der Ebene des kollektiven Lernens resultieren demnach aus dem Zusammenwirken von Individuen in sozialen Systemen. Neben dem kollektiven Rollenzwang lassen sich auch aus der hierarchischen Strukturierung sowie der funktionalen und räumlichen Ausdifferenzierung von sozialen Systemen weitere Lernhindernisse ableiten. Vertikale, horizontale und laterale Informationsfilter (*Nr. 7 in Abbildung 10*) können z. B. die Weitergabe kritischer Informationen behindern. So finden positive Informationen in den meisten Fällen einen schnelleren und weniger gefilterten Weg durch die Hierarchie als Negativmeldungen, die eher langsam und ungenau im System diffundieren. Je ausgeprägter die hierarchische Struktur und die räumliche Ausdifferenzierung eines sozialen System dabei sind, desto unwahrscheinlicher wird es, daß negative Informationen vollständig und richtig bei den interessierten Entscheidungs- und Handlungsträgern ankommen. Auch Spezialisierung und Zentralisierung (*Nr. 7 in Abbildung 10*) können das Lernen auf kollektiver Ebene behindern. Spezialisierte Organisationsmitglieder oder -gruppen sind oftmals nicht in der Lage, vorhandene Aufgaben und Probleme aus anderen Kontexten zu interpretieren. Vielmehr wird versucht, die eigenen Vorstellungen, Standards und Problemdefinitionen, notfalls auch gegen interne Widerstände, durchzusetzen. Dies gilt insbesondere dann, wenn neben die funktionale noch eine räumliche Ausdifferenzierung (Zentralisierung) tritt. Die Möglichkeiten zum persönlichen und sozialen Kontakt zwischen Individuen und Gruppen mit unterschiedlichem Spezialwissen nimmt dabei ab. Spezialisierung und Zentralisierung behindern das Lernen in und von Organisationen jedoch nur dann, wenn sie zur Ausbildung einseitiger Handlungsrouninen und Verarbeitungsmuster führen und das Aufkommen anderer Wissensschemata blockieren.

Von wesentlicher Bedeutung für kollektives Lernen sind auch die Machtverteilung und Partizipationsregeln (*Nr. 7 in Abbildung 10*). Da sich allein aus der hierarchischen Strukturierung zielorientierter sozialer Systeme institutionalisierte und formal legitimierte Zugänge zu kollektiven Handlungen ergeben³¹⁷, stellt sich nicht die Frage, in-

³¹⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Fellenstein, D. (Personalentwicklungscontrolling, 1996), S. 175 ff.

³¹⁷ Zum Verhältnis von Organisationsstrukturen, Macht und Wissen vgl. u. a. Remer, A. (Macht, 1992), Sp. 1275 ff., Hanft, A. (Personalentwicklung, 1995), S. 29 ff. und Hanft, A. (Lernen, 1996), S. 143 ff.

wieweit individuelles oder Gruppenwissen in Gruppen- und institutionelle Handlungen einfließen kann. Vielmehr klären formale Organisationsstrukturen, wie das organisatorische Wissen formal verteilt sein soll und inwieweit es in Handlungen von Gruppen und der Organisation einfließen darf. Das bedeutet nicht, daß formale Regelungen per se nur negative Auswirkungen auf das Gruppen- und institutionelle Lernen haben müssen.³¹⁸ Die willkürliche Wahrnehmung von Entscheidungs- und Weisungsbefugnissen kann jedoch dazu führen, daß das Lernen in und von Organisationen wesentlich behindert wird. Grundsätzlich können formale Entscheidungs- und Handlungsträger die Handlungen von Organisationsmitgliedern, Gruppen und der Organisation in ihrem Sinne determinieren. Organisationsmitglieder und Gruppen können u. a. dazu gezwungen werden, Handlungen in einer bestimmten Art und Weise vorzunehmen. Eine durchaus notwendige Einflußnahme auf kollektive Handlungen durch individuelle Wissensträger ohne formal zuerkannte Befugnisse kann dabei unter Umständen vollständig blockiert werden.³¹⁹ Machtverteilung und Partizipationsregeln strukturieren demnach die Wissensanwendung und den Wissenstransfer sozialer Systeme. Wenn die gegenseitige Perspektivenübernahme dabei nicht im Rahmen kommunikativer Aushandlungsprozesse, sondern durch einseitige Machtausübung dominanter Wissensträger geschieht, kann dies zu einer unzureichenden Fundierung kollektiver Entscheidungen und Handlungen führen. Umgekehrt ist aber denkbar, daß auch der unreflektierte Einsatz von Gremien, Ausschüssen, Projektgruppen etc. das Lernen von Gruppen und das institutionelle Lernen behindert. Dies geschieht v. a. dann, wenn die beteiligten Organisationsmitglieder und Gruppen nicht über die notwendige Kooperationsfähigkeit verfügen. Hier kann es zu interpersonalen und gruppenübergreifenden Konflikten kommen. Handlungskonsequenzen können von den Konfliktparteien unterschiedlich bewertet und beurteilt werden. Eine Konfliktpartei kann versuchen, den Nutzen einer Handlung zum Nachteil der anderen Beteiligten zu erlangen. Ersteres spiegelt sich z. B. in langwierigen und unfruchtbaren Zielvereinbarungsprozessen, letzteres z. B. in Verteilungskämpfen und Profilierungsversuchen wider.

³¹⁸ „Jede menschliche Gruppenbildung, ob im Unternehmen, in der Schule oder in einer Sportmannschaft, scheint eine irgendwie geartete Hackordnung einzufordern. Deshalb allein brauchen Macht und Herrschaft nicht unbedingt negative Erscheinungsformen zu haben. Entscheidend ist vielmehr, Herrschaft genau zu definieren und den Umfang der Machtbefugnisse zu begrenzen.“ Warweg, E. (Personalführung, 1996), S. 108. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (Hrsg.) (Personalmanagement, 1996), S. 177 ff. Zur (Dys-)Funktionalität organisierter Macht vgl. u. a. Scholl, W. (Prozesse, 1992), Sp. 2000 f. und Hanft, A. (Lernen, 1996), S. 143 ff.

³¹⁹ MARCH/OLSON sprechen hier vom *audience experiential learning*. Vgl. March, J. G./Olson, J. P. (Learning, 1987), S. 58.

Obwohl die bislang genannten Beispiele in vielen Fällen informal ablaufen, sind sie oftmals artikuliert- und formalisierbar. Spezialisierung, Zentralisierung und Machtverteilung können dementsprechend in Organigrammen und Arbeitsanweisungen erfaßt, dokumentiert und festgeschrieben werden. Viel abstrakter und komplizierter sind dagegen diejenigen Lernbarrieren, die nur schwer greifbar und damit einer schriftlichen Fixierung, Formalisierung und Überprüfung kaum zugänglich sind. Einheitskulturen, groupthink, Mythen, Traditionen und kulturelle Diversität können spezifische Weltanschauungen und politische Konstellationen entstehen lassen, welche die Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung der organisatorischen Wissensbasis behindern. So kann z. B. die Überbetonung einer Einheitskultur unter Umständen dazu führen, daß Reizthemen tabuisiert und interne Opposition abgelehnt werden. Entscheidungen und Handlungen bauen dann nicht auf einer multiperspektivischen Problematisierung auf, sondern erfolgen vor dem Hintergrund einer mehr oder weniger bewußten Organisationsideologie³²⁰ (Nr. 6 in Abbildung 10).³²¹ „Besonders bedenklich wirkt sich diese Konstellation für ein Kollektiv dann aus, wenn aufgrund der abergläubisch wahrgenommenen Umweltwirkungen Handlungsrouitinen und Verarbeitungsmuster in der kollektiven Wissensbasis ausgebildet bzw. stabilisiert werden. Handlungen werden dann *dauerhaft* aufgrund ‘falscher’ Ursache-Wirkungsbeziehungen produziert und sind nur schwerlich wieder zu eliminieren.“³²² Eine wechselseitige Befruchtung individueller und kollektiver Wissensschemata findet nicht statt (Nr. 4 in Abbildung 10). Aber auch die systematische Förderung kultureller Diversität in Organisationen kann das Lernen in und von Organisationen behindern. Miteinander nicht vereinbare Subkulturen in Organisationen können zu Spartendenken, Ressortegoismus etc. führen, die Kooperationskonflikte zur Folge haben und damit das Lernen zwischen Gruppen in einer Organisation blockieren.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß neben individuellen auch kollektive Barrieren organisatorisches Lernen behindern können. Bevor organisatorisches Lernen aber blockiert werden kann, müssen organisatorische Lernprozesse überhaupt existieren. Dementsprechend wurden in der Literatur zum organisatorischen Lernen auch ver-

³²⁰ In Anlehnung an GEIßLER soll unter Ideologie der Glaube an empirisch nur unzureichend abgesicherte Ursache-Wirkungs-Beziehungen verstanden werden. Vgl. Geißler, H. (Grundlagen, 1995), S. 52 f.

³²¹ MARCH/OLSON sprechen hier vom *superstitious experiential learning*. Vgl. March, J. G./Olson, J. P. (Learning, 1987), S. 57 f.

³²² Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 147. Vgl. hierzu auch Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 191 f. sowie die dort angegebene Literatur.

schiedene Faktoren identifiziert, die organisatorisches Lernen auslösen können. Im Gegensatz zu organisatorischen Lernhindernissen wurden die Auslösefaktoren für organisatorisches Lernen bislang aber noch keiner so umfassenden Analyse und Systematisierung unterzogen wie die Lernhindernisse. Die vorliegenden Arbeiten und Beiträge gewähren jedoch einen ersten Einblick in diesen Problembereich des organisatorischen Lernens.³²³

2.4.3 Individuelle und kollektive Verstärker des organisatorischen Lernens

Die bislang vorliegenden Arbeiten zum organisatorischen Lernen unterscheiden zunächst in Probleme, Gelegenheiten, Menschen, verständigungsorientiertes Handeln³²⁴, Divergenzen und Bemühungen um Reflexion als mögliche Verstärker organisatorischen Lernens.³²⁵ PAUTZKE unterscheidet zwar explizit in Verstärker und Auslösefaktoren organisatorischen Lernens³²⁶, vermeidet es aber bestimmte Faktoren als Auslöser oder Verstärker zu klassifizieren. Da nach Ansicht des Verfassers zu jeder Zeit individuelles und kollektives Lernen in Organisationen mehr oder weniger zielorientiert und systematisch stattfindet³²⁷, sollte nicht von Auslösefaktoren, sondern allgemein von Verstärkern des organisatorischen Lernens gesprochen werden.

Verstärker organisatorischen Lernens können *Probleme* von Organisationsmitgliedern in Form von Überforderung, Unterforderung, Zielverfehlung oder negativen Beurteilungsergebnissen sein. Wie im Kapitel 2.4.1 festgestellt wurde, überfordert die Dynamik und Komplexität der Umwelt oftmals die Wahrnehmungs- und Verarbeitungskapazität einzelner Organisationsmitglieder. Überforderung führt dabei im günstigsten Fall dazu, daß die Organisationsmitglieder ihre Defizite erkennen und versuchen, die entstandenen Wissenslücken durch selbstinitiierte Lern- bzw. Veränderungsprozesse zu schließen. Letzteres gilt im wesentlichen auch bei individueller Unterforderung. In beiden Fällen muß jedoch vorausgesetzt werden, daß das Organisationsmitglied zum

³²³ Vgl. hierzu grundlegend Cangelosi, V. E./Dill, W. R. (Learning, 1965), S. 200 ff. sowie Hedberg, B. (Organizations, 1981), S. 16 ff.

³²⁴ PAUTZKE bezieht sich hier auf die Arbeiten von HABERMAS und KIRSCH. Vgl. Habermas, J. (Theorie, 1981) und Kirsch, W. (Organisationstheorie, 1997), insbesondere S. 44-48.

³²⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Greschner, J. (Lernfähigkeit, 1996), S. 160 ff.

³²⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 119 ff.

³²⁷ „Das Wissen einer Unternehmung ist als Ganzes nicht überschaubar. Es wird durch das Handeln in der Unternehmung laufend verändert oder erneuert und befindet sich dadurch in einem ständigen Fluß ...“ Zahn, E. (Wissen, 1998), S. 42.

einen in der Lage ist, die eigene Über- oder Unterforderung zu erkennen, und zum anderen motiviert ist, selbständig zu lernen bzw. sich zu verändern. Ist dies nicht der Fall, können Mitarbeitergespräche und Personalbeurteilungen unterstützend wirken. Da sich die Über- oder Unterforderung eines Organisationsmitglieds häufig in der Verfehlung von Zielvereinbarungen und -erwartungen oder negativen Beurteilungsergebnissen niederschlägt, kann die Organisation, vertreten durch die Geschäftsleitung oder den direkten Vorgesetzten, die Organisationsmitglieder entweder zu selbstinitiiertem Lernen anregen oder individuelle Lernprogramme festlegen.

Auch organisierte Kollektive, wie z. B. Geschäftsleitungen, Abteilungen oder Projektgruppen können mit Problemen konfrontiert werden.³²⁸ Grundsätzlich ist einer derartigen Vorstellung nichts entgegenzusetzen, zur Beschreibung und Deutung interindividueller, sozialer resp. kollektiver Probleme und Krisen werden jedoch meist Analogie-Konzepte zugrunde gelegt, auf deren Sinnhaftigkeit im Rahmen organisatorischer Lernkonzepte bereits in Kapitel 2.2.1 eingegangen worden ist. An dieser Stelle soll nur noch einmal darauf hingewiesen werden, daß die Wahrnehmung und Verarbeitung von Problemen, Krisen oder Stress auf individueller Ebene vonstatten geht und deshalb dem individuellen Lernen zuzuordnen ist.³²⁹ Inwieweit wahrgenommene und verarbeitete Probleme in kollektive Wissensschemata einfließen können, ist dann keine Frage der Problemwahrnehmung und -verarbeitung, sondern bezieht sich auf *Gelegenheiten*, in denen die Probleme im Kollektiv angesprochen und gelöst werden können. HEDBERG verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des *organizational slack*^{330, 331} *Organizational slack* wird dabei als Sammelbegriff für organisationsstrukturelle Freiräume verstanden, die das Lernen in und von Organisationen unabhängig von den Erfordernissen des Tagesgeschäfts ermöglichen sollen. Zu denken wäre dabei u. a. an Interventionen eines internen oder externen Beraters. Darüber hinaus können auch die Vorhaltung von Strukturredundanzen sowie die Erweiterung von Handlungs- und Partizipationsspielräumen, wie z. B. temporäre oder permanente Gruppenarbeitsstruk-

³²⁸ Zu denken wäre hierbei u. a. an sogenannte interindividuelle bzw. soziale Konflikte. Vgl. Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 286 ff.

³²⁹ VON ROSENSTIEL weist völlig zurecht darauf hin, daß soziale Konflikte oftmals durch intra-individuelle Konflikte bedingt werden. Vgl. Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 286.

³³⁰ Zum Begriff vgl. Cyert, R. M./March, J. G. (Theory, 1996), insbesondere S. 41-44.

³³¹ Vgl. Hedberg, B. (Organizations, 1981), S. 17. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 404 sowie Krönfeld, B. (Erfolgsforschung, 1995), S. 128 f.

turen,³³² als Bedingungen angesehen werden, die organisatorisches Lernen ermöglichen. Als Gelegenheiten werden auch Freiräume verstanden, die verständigungsorientiertes Handeln³³³ fördern. Hierzu müssen jedoch Situationen geschaffen werden, „... in denen Kommunikation losgelöst von der Aufgabe der Handlungskoordination zum Selbstzweck wird. Diskussionen und Gespräche am Kamin im Rahmen von Personalentwicklungsseminaren sind ... Beispiele für Gelegenheiten, bei denen fernab vom Alltagsgeschäft Lernprozesse vorbereitet und eingefädelt werden.“³³⁴ Darüber hinaus sollten auch Situationen bewußt initiiert werden, in denen Divergenzen oder Widersprüche innerhalb der organisatorischen Wissensbasis offen zutage treten können und Reflexionsprozesse der beteiligten Organisationsmitglieder herausgefordert werden. Die Schaffung und Vorhaltung von organizational slack und Freiräumen, die verständigungsorientiertes Handeln fördern, wurden einige Zeit zwar als besonders gute Beispiele für Ressourcenverschwendung und Ineffizienzen angesehen, heute sind sie aber als organisatorische Maßnahmen, u. a. zur organisatorischen Flexibilitätserhaltung, weitgehend anerkannt.³³⁵ Neben Problemen und Gelegenheiten wird auch die *Personalfuktuation* als möglicher Verstärker organisatorischen Lernens genannt. Demzufolge kann die Verteilung des organisatorischen Wissens durch Versetzungsmaßnahmen beeinflußt und kann externes Individualwissen durch Neueinstellungen beschafft werden. Darüber hinaus wird angenommen, daß in einigen Fällen erst durch die Freisetzung von Organisationsmitgliedern, die organisatorisches Lernen absichtlich behindern oder blockieren, organisatorische Lernprozesse eingeleitet werden können. Die Freisetzung soll die verbliebenen Organisationsmitglieder ermutigen, ihr individuelles Wissen einzubringen und kollektiv geteiltes Wissen zu entwickeln.³³⁶

³³² Zur Unterscheidung von temporären und permanenten Gruppenarbeitsstrukturen vgl. Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 528.

³³³ Vgl. hierzu auch Kirsch, W./Knyphausen, D. v. (Organisationen, 1993), insbesondere S. 221-225.

³³⁴ Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 122. Zur Bedeutung informeller Kommunikation vgl. auch Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987), S. 72 f. sowie die dort angegebene Literatur.

³³⁵ Vgl. hierzu u. a. Probst, G. J. B./Büchel, B. S. T. (Lernen, 1998), S. 50 ff. sowie Fallgatter, M. (Lean Management, 1995), S. 215 ff., insbesondere S. 220.

³³⁶ Vgl. hierzu Hedberg, B. (Organizations, 1981), S. 18 und Nystrom, P. C./Starbuck, W. H. (Crisis, 1984), S. 53.

2.5 Zusammenfassende Würdigung und Festlegung eines eigenen Bezugsrahmens

2.5.1 Begriffliche Inkonsistenz bisheriger Abgrenzungsversuche

An dieser Stelle kann festgehalten werden, daß sich die konzeptionelle Fundierung des Phänomens des organisatorischen Lernens trotz zahlreicher Beiträge und Untersuchungen ganz offensichtlich noch immer im Entwicklungsstadium befindet.³³⁷ Das organisatorische Lernen und die lernende Organisation werden zwar umfassend diskutiert, wie an der folgenden Abbildung 11 aber deutlich wird, existieren keine allgemeingültigen Vorstellungen darüber, um welche Phänomene es sich dabei konkret handelt.

Eine genauere Analyse der Abgrenzungsversuche zeigt, daß zum Teil erhebliche Unterschiede bestehen. Während einige Verfasser organisatorisches Lernen als Veränderung der Beziehungen der Organisation zu ihrer Umwelt verstehen, sehen andere organisatorisches Lernen primär als organisationsinternes Problem an. Organisatorisches Lernen ließe sich auch als Anpassung einer Organisation an veränderte Umweltbedingungen oder als aktive Gestaltung des organisatorischen Umfelds interpretieren. Einige Verfasser bezeichnen mit organisatorischem Lernen das Lernen organisatorischer Gruppen sowie der Gesamtorganisation, wogegen andere organisatorisches Lernen als organisiertes Individuallernen verstehen. Hierbei ließe sich organisatorisches Lernen entweder auf das Lernen der Führungskräfte beschränken oder auf das Lernen der Organisationsmitglieder insgesamt beziehen. Die Vielfalt der unterschiedlichen Vorstellungen von organisatorischem Lernen macht es erforderlich, das Verständnis von organisatorischem Lernen, das dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, zu klären.

³³⁷ Vgl. u. a. Deiser, R. (Aspekte, 1988), S. 21. Vgl. hierzu und zum folgenden auch die sehr ausführliche Analyse und Kritik von Wiegand, M. (Prozesse, 1996), S. 171-322.

Autoren	Definition
Cyert/March (1963/1996)	„Organizations learn: ... organizations exhibit (as do other social institutions) adaptive behavior over time.“
Simon (1969)	SIMON definiert „... organizational learning as the growing insights and successful restructuring of organizational problems by individuals reflected in the structural elements and outcomes of the organization itself.“
March/Olson (1975/1990)	„Organisationen und Menschen in ihnen lernen aus Erfahrung. Sie handeln, beobachten die Konsequenzen ihrer Handlungen, ziehen Schlußfolgerungen aus diesen Konsequenzen und leiten daraus Implikationen für zukünftiges Handeln ab.“
Argyris/Schön (1978)	„Organizational learning occurs when members of the organization act as learning agents for the organization, responding to changes in the internal and external environment of the organization by detecting and correcting errors in organizational theory-in-use, and embedding the result of their inquiry in private images and shared mental maps of organization.“
Duncan/Weiss (1979)	„Organizational learning is defined here as the process within the organization by which knowledge about action-outcome relationships and the effect of the environment on these relationships is developed.“
Hedberg (1981)	„Learning takes place when organizations interact with their environment: organizations increase their understanding of reality by observing the results of their action.“
Morgan/Ramirez (1983)	„The aim is to create systems that are able to learn from their own experience, and to modify their structure and design to reflect what they have learned.“
Shrivastava (1983)	„Organizational learning systems are systems which acquire, communicate and interpret organizationally relevant knowledge for use in decision-making.“
Fiol/Lyles (1985)	„Organizational learning means the process of improving actions through better knowledge and understanding.“
Levitt/March (1988)	„... organizational learning seen as learning by encoding inferences from history into routines that guide behaviour.“
Pautzke (1989)	„Wir verstehen organisatorisches Lernen als die Nutzung, Veränderung und Fortentwicklung der organisationalen Wissensbasis.“
Garratt (1990) Pedler/Burgoyne/ Boydell (1994)	„... an organization which facilitates the learning of all its members and continuously transform itself.“
Huber (1991)	„... an organization learns if any of its units acquires knowledge that it recognizes as potentially useful to the organization.“
Dodgson (1991)	„learning ist defined as the way firms build and supplement their knowledge-bases, about technologies, products and processes, and develop and improve the broad skills of their workforces.“

Kim (1993)	„... organizational learning is defined as increasing in organization's capacity to take effective action.“
Perich (1993)	„Das Lernen einer Unternehmung ('organisationales Lernen') bezieht sich auf die Sicherung und Weiterentwicklung ihrer kollektiven Problemlösungsfähigkeit bzw. Handlungsmöglichkeiten .“
Staehele (1994)	Organisationales Lernen ist die „... (Weiter-)Entwicklung eines von allen Organisationsmitgliedern geteilten Wissensbestandes.“
Dixon (1994)	Dixon definiert „... organizational learning as the intentional use of learning processes at the individual, group and system level to continuously transform the organization in a direction that is increasingly satisfying to its stakeholders.“
Garvin (1994)	„Eine lernende Organisation ist erfahren darin, Wissen zu schöpfen, zu erwerben und weiterzugeben sowie ihr Verhalten im Lichte neuer Kenntnisse und Einsichten teilweise zu revidieren.“
Leonard-Barton (1994)	„Eine solche Einrichtung [lernendes Unternehmen] ist eine Organisationseinheit, die Wissen schöpfen, sammeln, beherrschen und anwenden soll.“
Reinhardt (1995)	Organisationales Lernen führt „... zu einer Erhöhung des Reflexivitäts- und Reflexionspotentials der Organisation ...“.
Mumford (1995)	„The learning organization is one that creates an environment where the behaviours and practices involved in continuous development are actively encouraged.“
Chrobok (1996)	„Das Konzept des organisationalen Lernens will das individuelle Lernen der Mitglieder der Organisation über offene Kommunikation von externen und internen, akuten und latenten Herausforderungen und Problemlösungen koordinieren und das entstehende kollektive Wissen für den stetigen organisatorischen Wandel abrufbar machen.“
Ostendorf (1997)	„Eine 'lernende Organisation' ist ein ökonomisch orientiertes Sinnsystem, dessen auf allen organisatorischen Ebenen (Individuum, Gruppe, Gesamtorganisation) internalisierte Lernkultur eine kontinuierliche Wissensgenerierung und -transformation ermöglicht.“
Probst/Raub/Romhardt (1997)	„Organisationales Lernen betrifft die Veränderung der organisationalen Wissensbasis, die Schaffung kollektiver Bezugsrahmen sowie die Erhöhung der organisationalen Problemlösungs- und Handlungskompetenz.“
Senge (1998)	„... a learning organization ... is continually expanding its capacity to create its future.“
Probst/Büchel (1998)	„Unter organisationalem Lernen ist der Prozeß der Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder innerhalb der Organisation zu verstehen.“

Abb. 11: Definitionen des organisatorischen Lernens und der lernenden Organisation

Quelle: In Anlehnung an Greschner, J. (Lernfähigkeit, 1996), S. 103 f.;

Vgl. auch Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996), S. 6 f.

Die Erarbeitung einer eigenen Abgrenzung ist dabei weder hilfreich noch notwendig. Die Ergebnisse der Analyse der Konzepte des organisatorischen Lernens sowie einige fruchtbare Abgrenzungen weisen vielmehr auf folgende, wesentliche Aspekte des organisatorischen Lernens hin, die zur Entwicklung einer problemadäquaten Arbeitsdefinition des organisatorischen Lernens herangezogen werden können:

- Individuelle Lernprozesse und -ergebnisse in Organisationen bilden Ausgangs- und Endpunkt des organisatorischen Lernens.³³⁸
- Individuelle und organisatorische Wissensschemata sind nicht identisch.
- Individuelle und organisatorische Lernprozesse sind streng voneinander zu unterscheiden. Die analoge Übertragung individueller Lernprozessmodelle zur Beschreibung, Erklärung oder Deutung organisatorischer Lernprozesse ist nicht möglich. Wahrnehmung, Analyse, Orientierung und Entscheidung als Reaktion auf Umweltreize oder aus eigenem Antrieb beschreiben Phasen individueller Lernprozesse. Wenn von einem eigenständigen organisatorischen Lernprozeß überhaupt gesprochen werden kann, dann lediglich in bezug auf die Identifikation, Diffusion, Integration, Modifikation und Anwendung individueller und kollektiver Wissensschemata. Die einzelnen Phasen des organisatorischen Lernprozesses bedürfen jedoch der Reflexion und Kommunikation durch die beteiligten Organisationsmitglieder.
- Organisatorisches Lernen kann nur als Kommunikations- und Interaktionsphänomen verstanden werden. Entscheidend ist dabei nicht die Frage, welches individuelle Wissen konsensfähig, kommunizierbar sowie integrierbar ist, sondern wie die Konsensfähigkeit, Kommunizierbarkeit und Integrierbarkeit von Wissen gestaltet werden kann. Hierbei bedingen jedoch die Art des Wissens und die jeweilige Lernebene den sinnvollen und zielgerichteten Einsatz von Personalentwicklungs-Instrumenten.
- Organisatorisches Lernen kann zunächst nur als organisationsinternes Phänomen verstanden werden. Erst wenn organisatorisches Lernen beschrieben, erklärt oder gedeutet werden kann, sollten Fragen des interorganisatorischen Lernens³³⁹ angegangen werden.
- Eine Unterscheidung in individuelles und organisatorisches Lernen reicht für Organisationen mit großen Mitarbeiterzahlen nicht aus. Die sich v. a. in mitarbeiterstarken Organisationen herausbildenden formalen und informalen Strukturen, mit unterschiedlichen, räumlich getrennten Abteilungen, Lerngruppen, Wissensgemeinschaften usw. machen es erforderlich, zwischen individuellem Lernen, dem Lernen von Gruppen und organisatorischem Lernen im engeren Sinne zu unterscheiden.

³³⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Hedberg, B. (Organizations, 1981), S. 6.

³³⁹ Vgl. hierzu u. a. Prange, C. (Lernen, 1996), S. 170-182.

2.5.2 Ebenenorientierte Arbeitsdefinitionen des organisatorischen Lernens

Die kollektiv geteilte Wissensbasis und das der Organisation zugängliche Wissen von Individuen und Gruppen bilden die „... Voraussetzung für organisationales Lernen, oder anders formuliert, die Qualität organisationalen Wissens bestimmt die Lernfähigkeit von Organisationen.“³⁴⁰ Über das kollektiv geteilte Wissen der Organisationsmitglieder hinaus begrenzt also v. a. die aktuelle organisatorische Wissensbasis den Rahmen für die Wissensaufnahme, -verarbeitung, -generierung und -wiedergabe von Organisationen. Der Begriff des organisatorischen Lernens beinhaltet zwar immer das Lernen von Individuen und baut auf diesem auf. Das Lernen von Gruppen und der Gesamtorganisation unterscheiden sich aber vom individuellen Lernen v. a. in Bezug auf die Zugänglichkeit³⁴¹ der Lernergebnisse. Dementsprechend rekurriert eine lernfähige Organisation zwar auf die Lernfähigkeit und das Lernen ihrer Organisationsmitglieder und Gruppen, darüber hinaus zeichnet sich die Lernfähigkeit einer Organisation aber auch dadurch aus, „... daß die Organisation die Fähigkeit besitzt, eventuelle Informations- und Kommunikationspathologien abzubauen.“³⁴² Zusammenfassend lassen sich drei ebenenorientierte Arten des organisatorischen Lernens unterscheiden:³⁴³

- Individuelles Lernen der Organisationsmitglieder stellt die Vorstufe des Gruppenlernens dar und soll zu einer Verbesserung der individuellen Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit beitragen.³⁴⁴
 - Individuallernen basiert sowohl auf individuellem Wissenserwerb als auch auf Erfahrungen aus individuellem Verhalten außerhalb organisatorischer Kontexte.³⁴⁵

³⁴⁰ Pawlowsky, P. (Weiterbildung, 1995), S. 438. Im Gegensatz zu adaptiven bzw. reaktiven Organisationen sind lernfähige Organisationen nicht nur in der Lage, sich systemexternen Veränderungsprozessen anzupassen. Sie verfügen darüber hinaus auch über die Fähigkeit, Änderungen im In- und Umsystem vorwegzunehmen und aktiv zu beeinflussen. Vgl. hierzu Gülkenberg, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 60 f.

³⁴¹ Zugänglichkeit aus Sicht der Lernenden und Lehrenden umfaßt dabei sowohl die Kommunizierbarkeit wie auch die Konsensfähigkeit und Integrierbarkeit von Wissen in und von Organisationen.

³⁴² Kirsch, W. (Organisationstheorie, 1997), S. 452.

³⁴³ Vgl. zum folgenden Oberschneider, S. (Individuum, 1996), S. 39 ff., Reichwald, R./Koller, H. (Dezentralisierung, 1996), S. 108 sowie Sassen, H. v. (Organisation, 1983), S. 6 ff. und ders. (Lernen, 1988), S. 99 ff. Auch JASHAPARA und BECKER/LANGOSCH unterscheiden drei *Levels of learning* (Lernebenen). Vgl. Jashapara, A. (Competitive learning organization, 1993), S. 52 ff. und Becker, H./Langosch, I. (Organisationsentwicklung, 1995), S. 182 ff.

³⁴⁴ Vgl. Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994), S. 89 sowie Reber, G. (Lernen, 1992), Sp. 1243 ff.

³⁴⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994), S. 99 f.

- Individuelles Lernen innerhalb organisatorischer Kontexte findet statt, wenn ein Organisationsmitglied individuelles Wissen oder Erfahrungen unter Berücksichtigung seiner organisatorischen Eingebundenheit erwirbt oder macht.
- **Gruppenlernen**³⁴⁶ stellt die Vorstufe des organisatorischen Lernens im engeren Sinne dar und soll zu einer Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit von Gruppen in Organisationen beitragen.³⁴⁷
 - Lernen von Gruppen bezeichnet sowohl den Aufbau kollektiv geteilten Wissens durch die Mitglieder einer Gruppe der Organisation wie auch die Verbesserung des gruppeninternen Wissensaustauschs.³⁴⁸
 - Lernen zwischen Gruppen einer Organisation findet statt, wenn sich der Wissenstransfer zwischen den Gruppen verbessert oder kollektiv geteiltes Wissen erworben wird.
- Organisatorisches Lernen im engeren Sinn³⁴⁹ soll zu einer Verbesserung der institutionellen Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit beitragen und bezeichnet sowohl den Aufbau kollektiv geteilten Wissens durch alle Mitglieder und Gruppen einer Organisation als auch die Verbesserung des organisationsweiten Wissensaustauschs.

Die konzeptionelle Analyse hat gezeigt, daß der Begriff des organisatorischen Lernens über individuelles Lernen hinausgeht³⁵⁰ und v. a. im engeren Sinn sowie auf Gruppenebene als Interaktions- und Kommunikationsphänomen verstanden werden muß. Auf diesem Grundverständnis und den daraus abgeleiteten Abgrenzungen von individuellem, gruppenorientiertem und institutionellem Lernen aufbauend wird im folgenden ein integratives Personalentwicklungs-Konzept für Banken erarbeitet.

³⁴⁶ Zur Unterscheidung von individuellem Lernen im Lernfeld *Gruppe* und Gruppenlernen vgl. auch Deiser, R. (Aspekte, 1988), S. 38 ff.

³⁴⁷ Vgl. Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994), S. 89 sowie Reber, G. (Lernen, 1992), Sp. 1243 ff.

³⁴⁸ Hierbei wird davon ausgegangen, daß durch eine Verbesserung der gruppeninternen Kommunikation und Interaktion die Wahrscheinlichkeit steigt, daß neben dem kollektiv geteilten Wissen auch das verfügbare und erreichbare Individualwissen der Gruppenmitglieder in Gruppenhandlungen einfließt. Zu den Begriffen *verfügbares* und *erreichbares Wissen* vgl. Zahn, E./Greschner, J. (Erneuerung, 1996), S. 48 f.

³⁴⁹ In Anlehnung an STEINLE/BRUCH/MÜLLER wird im folgenden auch von institutionellem Lernen gesprochen. Vgl. Steinle, C./Bruch, H./Müller, P. (Selbstorganisation, 1996), S. 652. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994), S. 122 ff.

³⁵⁰ "Obwohl die Entwicklungsfähigkeit der Unternehmung unlösbar auf der Lernfähigkeit der ihr angehörenden Menschen beruht, genügt diese individuelle Sichtweise noch nicht." Ulrich, H./Probst, G. J. B. (Anleitung, 1995), S. 260. Vgl. hierzu auch Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 432 f.

3 Entwurf eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts zur Förderung des organisatorischen Lernens bei Banken

3.1 Vorstellung einer explorativen Begleituntersuchung

3.1.1 Zweck der Untersuchung

Die Ergebnisse der kritischen Analyse der Konzepte des organisatorischen Lernens im vorangegangenen Kapitel 2 haben deutlich gemacht, daß eine formal-mathematische Modellierung des organisatorischen Lernens, die empirisch überprüfbar ist, derzeit weder möglich noch sinnvoll ist.³⁵¹ Handlungsempfehlungen für die künftige Ausgestaltung des bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Management sollen nun aber nicht allein auf der Grundlage literaturanalytischer Ergebnisse und konzeptioneller Vorüberlegungen, sondern auch vor dem Hintergrund praktischer Gegebenheiten erarbeitet werden. Umfassende empirische Untersuchungen, aus denen z. B. ein repräsentativer Status Quo zur Bedeutung und Ausgestaltung der bankbetrieblichen Personalentwicklung in deutschen Banken hätte abgeleitet werden können, liegen zwar vereinzelt vor³⁵², die Studien sind aber zumeist älteren Datums. Darüber hinaus beziehen sich diese Arbeiten zur bankbetrieblichen Personalentwicklung auf spezifische Teilaspekte oder die Arbeiten wurden vor dem Hintergrund eigener Theorieentwürfe durchgeführt.³⁵³ Daher können diese Ergebnisse auch nur in sehr beschränktem Umfang genutzt werden.

³⁵¹ Anderer Auffassung hierzu Strauß, R. E. (Determinanten, 1996), S. 101 ff. STRAUSS schlägt im Rahmen seiner Arbeit zunächst eine ähnliche methodische Vorgehensweise (Literatursichtung und Interviews) vor wie der Verfasser im folgenden. Darüber hinaus betont STRAUSS explizit den explorativen, deskriptiven und strukturgestaltenden Charakter seiner Arbeit. Im Laufe seiner Arbeit wird aber deutlich, daß STRAUSS trotzdem ein explikatives Erkenntnisinteresse verfolgt, das er implizit und unkritisch einfließen läßt. Aufgrund der als willkürlich zu bezeichnenden Stichprobenauswahl und der unangemessenen Verarbeitung ordinal skalierten Daten müssen die Ergebnisse seiner Arbeit, die in dieser Form überhaupt keinem Allgemeingültigkeitsanspruch genügen, als obsolet bezeichnet werden. An dieser Beurteilung ändert sich auch nichts, wenn man berücksichtigt, daß die Darstellung und Erläuterung der verwendeten Methoden und die Idee zu einer theoretischen Modellierung des organisatorischen Lernens grundsätzlich einleuchtend und nachvollziehbar sind.

³⁵² Als relevant können lediglich die Untersuchungen von Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), Schöbitz, E. (Rekrutierung, 1985), Eckhardt, P. (Nachwachskräfte, 1990), Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), Oehler, A. (Personalentwicklung, 1995) sowie Brugger, R. (Führungskräftequalifikationen, 1997) angesehen werden.

³⁵³ Vgl. z. B. Schöbitz, E. (Rekrutierung, 1985), S. 96 f. oder Eckhardt, A. (Nachwachskräfte, 1990), S. 7.

Um problembezogene Anregungen für die weitere Arbeit zu erhalten, war es deshalb notwendig, eine eigene Studie zur Bedeutung und Ausgestaltung von Personalentwicklungs-Konzepten, -Instrumenten etc. in der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Praxis zu erstellen. Zu diesem Zweck wurde eine explorative Vorstudie (Kurzfragebogenaktion) durchgeführt, die einen ersten allgemeinen Überblick über die Bedeutung der Personalentwicklung in der bankbetrieblichen Praxis gibt und als gedankliche Grundlage einer weiterführenden qualitativen Untersuchung (Experteninterviews) diente. Der primäre Zweck der gesamten Begleituntersuchung (Kurzfragebogenaktion und Experteninterviews) ist es, Anregungen für die weitere konzeptionelle Arbeit zum Entwurf eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts für Banken zu erhalten.³⁵⁴

3.1.2 Befragungsgruppe, Befragungsmethoden, Untersuchungsablauf und Verwendung der Untersuchungsergebnisse

Wie die literaturanalytischen Ergebnisse und konzeptionellen Vorüberlegungen zum organisatorischen Lernen zeigen, sind v. a. mitarbeiterstarke Banken von den Problemen des organisatorischen Lernens betroffen, da die Möglichkeiten für persönliche und soziale Kontakte in einer Bank mit zunehmender Mitarbeiteranzahl sowie räumlicher Trennung der Bankmitarbeiter und Mitarbeitergruppen abnehmen.³⁵⁵ Es war daher naheliegend, sich in einem ersten Schritt auf die mitarbeiterstärksten Banken zu konzentrieren. Deshalb wurde die statistisch einwandfreiere Zufallsauswahl durch eine bewußte Auswahl nach einem Konzentrationsmaß³⁵⁶ ersetzt und die 80 mitarbeiterstärksten Banken in der Bundesrepublik Deutschland (Stand: 1996) ausgewählt, die in Abbildung 12 aufgelistet sind.

³⁵⁴ Vgl. hierzu Strauß, R. E. (Determinanten, 1996) S. 106 sowie Bolliger, P. (Organisationsstruktur, 1984), S. 96 ff., der im Rahmen seiner Arbeit auch methodenpluralistisch vorgeht.

³⁵⁵ Vgl. hierzu allgemein Sassen, H. v. (Organisation, 1983), S. 9. Zu den negativen Folgen einer räumlichen Trennung von Bankmitarbeitern und Organisationsgruppen vgl. allgemein auch Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987), S. 70 ff. sowie die dort angegebene Literatur. SCHOCH weist in diesem Zusammenhang völlig zurecht darauf hin, daß die Steigerung der Kommunikation allein nicht zu größerem Vertrauen zwischen den Kommunikationsteilnehmern führen muß. Um die Vertrauensbasis zu stärken muß seiner Meinung nach vielmehr die gegenseitige Kenntnis der Probleme gestärkt werden. Das ist zwar richtig, nach Ansicht des Verfassers ermöglicht Kommunikation aber erst den Problemaustausch. Verständigungsorientierte Kommunikation und ihre Ermöglichung sind demnach notwendige kollektive Voraussetzungen für die Entwicklung von Vertrauen.

³⁵⁶ Vgl. Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (Methoden, 1995), S. 281 ff.

Institut	Beschäftigte/ Institut	Beschäftigte/ Konzern
Deutsche Bank AG	43779	65058
Dresdner Bank AG	37027	45233
Commerzbank AG	24470	28278
Deutsche Postbank AG	19303	-
Bayerische Hypotheken- und Wechsel-Bank AG	14886	18405
Bayerische Vereinsbank AG	14049	21879
Landesbank Berlin Girozentrale	7383	-
Westdeutsche Landesbank Girozentrale	6691	9353
Hamburger Sparkasse	5551	-
Bayerische Landesbank Girozentrale	5449	-
BfG Bank AG	5275	6021
Vereins- und Westbank AG	4934	4793
Norddeutsche Landesbank Girozentrale	4747	6585
Landesgirokasse öffentliche Bank und Landessparkasse	4697	-
DG BANK Deutsche Genossenschaftsbank	4613	10575
Citibank Privatkunden AG	4070	-
Berliner Bank AG	3737	-
Stadtsparkasse München	3474	-
Stadtsparkasse Köln	3185	-
Frankfurter Sparkasse	3068	-
Kreissparkasse Köln	2973	-
Die Sparkasse in Bremen	2765	-
Landesbank Hessen-Thüringen Girozentrale	2755	2906
Berliner Handels- und Frankfurter Bank AG	2691	3108
Nassauische Sparkasse	2549	-
Sparkasse Aachen	2509	-
Stadt-Sparkasse Düsseldorf	2402	-
Berliner Volksbank eG	2258	-
Baden-Württembergische Bank AG	2155	-
Landessparkasse zu Oldenburg	2134	-
Stadtsparkasse Dortmund	2113	-
Südwestdeutsche Landesbank	2072	2383
Deutsche Apotheker- und Ärztebank eG	1997	-
Stadtsparkasse Hannover	1977	-
Kreissparkasse Ludwigsburg	1968	-
Landeskreditbank Baden-Württemberg	1920	-
Sparkasse Essen	1844	-
SchmidtBank KGaA	1842	-
Stadtsparkasse Nürnberg	1795	-
Kreissparkasse Esslingen-Nürtingen	1729	-
Landesbank Schleswig-Holstein Girozentrale	1729	1871
Stadtsparkasse Duisburg	1685	-
Hamburgische Landesbank Girozentrale	1618	-
Kreissparkasse Hannover	1586	-
Kreissparkasse Heilbronn	1571	-
Stadt- und Kreissparkasse Leipzig	1562	-

Sparkasse Krefeld	1561	-
Sparkasse Bonn	1541	-
Kreissparkasse Waiblingen	1538	-
Stadtsparkasse Wuppertal	1529	-
Sparkasse Saarbrücken	1474	-
Stadtsparkasse Augsburg	1474	-
Landesbank Rheinland-Pfalz	1444	1863
Kreissparkasse Siegburg	1439	-
Sparkasse Bielefeld	1439	-
Stadt- + Kreissparkasse Pforzheim	1401	-
Kreissparkasse Böblingen	1391	-
Sparkasse Bochum	1294	-
Kreditanstalt für Wiederaufbau	1293	-
Kreissparkasse Göppingen	1256	-
Stadtsparkasse Münster	1205	-
Badische Beamtenbank eG	1180	-
Sparkasse Neuss	1173	-
Mittelbrandenburgische Sparkasse in Potsdam	1124	-
Sparkasse Karlsruhe	1122	-
Kreissparkasse Ostalb	1114	-
Stadt- und Kreissparkasse Erlangen	1112	-
Westdeutsche Genossenschafts-Zentralbank eG	1102	1164
Sparkasse Regensburg	1089	-
Bremer Landesbank Kreditanstalt Oldenburg GZ	1061	-
Kreissparkasse Herford	1024	-
Noris Verbraucherbank GmbH	1022	-
Kreissparkasse Nürnberg	1004	-
Allgemeine Privatkundenbank AG	1000	-
Kreissparkasse München	999	-
Trinkhaus&Burkhardt KGaA	932	1122
IKB Deutsche Industriebank AG	843	1065
Deutsche Pfandbrief- und Hypothekenbank AG	716	1664
Sal. Oppenheim jr. & Cie. KGaA	687	1230

Abb. 12: Aufstellung der befragten Institute

Quelle: Verlag Hoppenstedt GmbH (Hrsg.) (Banken-Jahrbuch 1996, 1996), S. B71-B82

Wegen der begrenzten zeitlichen und finanziellen Ressourcen konnte die Vorstudie nur mit Hilfe eines standardisierten, anonymen Fragebogens³⁵⁷ im Rahmen einer postalischen Befragung³⁵⁸ realisiert werden (Kurzfragebogenaktion). Diese Form der Erhebung bietet u. a. die Vorteile eines geringen Kosten- und Zeitaufwands und die Möglichkeit, geographisch verstreute Probanden zu befragen. Daneben steht den Befragten eine längere Reflexionszeit zur Verfügung, wobei die Einflußmöglichkeiten des Inter-

³⁵⁷ Vgl. Atteslander, P./Kopp, M. (Befragung, 1987), S. 151 f. und S. 154 f.

³⁵⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (Methoden, 1995), S. 333 ff.

viewers dabei weitgehend ausgeschlossen bleiben.³⁵⁹ Um mögliche Mißverständnisse bei der Interpretation der einzelnen Fragen soweit als möglich auszuschließen, wurde nicht nur ein Pretest mit acht zufällig ausgewählten Instituten aus der Stichprobe durchgeführt, sondern auch ausgewählte Verbände des Bankgewerbes und die zuständigen Gewerkschaften in die Fragenformulierung einbezogen. Ende Februar 1997 wurden schließlich 72 Institute aus der o. a. Stichprobe und hier die Leiter oder deren Vertreter in den für Personalentwicklungs-Fragen zuständigen Zentraleinheiten befragt. Es kann angenommen werden, daß dieser Personenkreis entweder für die grundlegende Planung, Durchführung und Kontrolle von Personalentwicklungs-Konzepten verantwortlich ist oder aufgrund administrativer und beratender Funktionen einen maßgeblichen Einfluß auf die jeweils institutsspezifische Ausgestaltung der Personalentwicklung ausübt. Mit einer Rücklaufquote von 63,89 Prozent (N = 72) verwertbarer Fragebögen wurde im Rahmen der Vorstudie ein verhältnismäßig hoher Wert erzielt (ohne Nachfaßaktion). Dieser Wert verteilt sich wie folgt auf die einzelnen Bankengruppen: 9 % Großbanken, 9 % sonstige Kreditbanken, 70 % Sparkassen und Landesbanken, 9 % Genossenschaftsbanken, 2 % Spezialbanken sowie 2 % Kreditinstitute mit Sonderaufgaben.³⁶⁰

Der Fragebogen selbst gliedert sich in vier Gruppen. Ein erster Fragenkomplex (Fragen 1-6) umfaßt allgemeine Fragen zu den jeweiligen Instituten.³⁶¹ Der hierauf folgende Fragenblock bezieht sich auf die Bedeutung ausgewählter Hindernisse und Verstärker des organisatorischen Lernens (Fragen 7-8). In einer dritten Fragengruppe werden die Probanden um eine Einschätzung ausgewählter Personalentwicklungs-Maßnahmen auf individueller, Gruppen- und Organisationsebene sowie ausgewählter Kriterien für die Zusammensetzung von Lerngruppen in den jeweiligen Instituten gebeten (Fragen 9.1-10). Ein abschließender Komplex bezieht sich schließlich auf die Bedeutung ausgewählter Aspekte, die für das bankbetriebliche Lernen relevant sein können, wie z. B. die Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen, das bankbetriebliche Personal als kritischer Erfolgsfaktor, der Einfluß der Arbeitnehmervertretung sowie die externe Personalfluktuations (Fragen 11-14). Bei allen Fragen handelt es sich ausschließlich um *geschlossene Fragen*.³⁶² Es wurde den Befragten jedoch ermöglicht, bei einzelnen

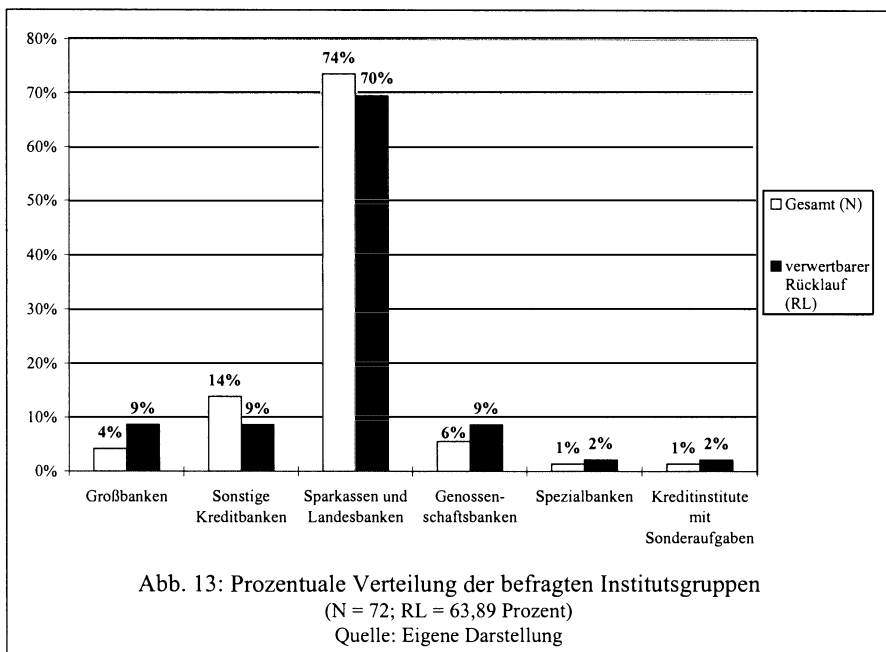
³⁵⁹ Vgl. Friedrichs, J. (Methoden, 1990), S. 237.

³⁶⁰ Siehe auch Abbildung 13, S. 82.

³⁶¹ Siehe hierzu und zum folgenden im Anhang, S. 247 ff.

³⁶² Vgl. hierzu und zum folgenden Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (Methoden, 1995), S. 308 ff.

Antwortvorgaben Mehrfachnennungen vorzunehmen und ihrer Meinung nach Wichtiges zusätzlich anzugeben.



Wie im vorangegangenen Kapitel 3.1.1 bereits angesprochen dienten die Ergebnisse der Vorstudie lediglich dazu, einen themenbezogenen Überblick über die Abgrenzung und die allgemeine Bedeutung der Personalentwicklung sowie über die Bedeutung einzelner Personalentwicklungs-Instrumente in der Bankpraxis³⁶³ zu erhalten. Die Verwendung einer monopolaren Fünffach-Skala³⁶⁴ hätte zwar die Berechnung von arithmetischen Mittelwerten, Standardabweichungen, Varianzen und Variationskoeffizienten sowie die Durchführung empirischer Tests ermöglicht. Zum einen war eine empiri-

³⁶³ Wenn hier und im folgenden von *der Bankpraxis, der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Praxis, der bankbetrieblichen Praxis* etc. gesprochen wird, dann soll damit weder explizit noch implizit unterstellt werden, daß die Ergebnisse der Begleituntersuchung einen repräsentativen, d. h. einen für das gesamte deutsche Bankgewerbe gültigen Status Quo der betrieblichen (Personalentwicklungs-)Praxis wiedergeben. Die Begriffe beziehen sich jeweils nur auf den Kreis der ausgewählten Institute (Kurzfragebogenaktion und Interviewaktion), der im Rahmen der Begleituntersuchung befragt wurde.

³⁶⁴ Vgl. überblicksartig Berekoven, L./Eckert, W./Ellenrieder, P. (Marktforschung, 1996), S. 75.

sche Überprüfung der Ergebnisse aber zu keinem Zeitpunkt das Ziel der Begleituntersuchung, zum anderen wäre eine Auswertung der erhobenen Daten mit Hilfe der genannten Lageparameter und Streuungsmaße streng genommen nicht zulässig³⁶⁵. Aus diesen Gründen wurden die erhobenen Daten mit Hilfe von absoluten und relativen Häufigkeiten³⁶⁶, Zentralwerten³⁶⁷, Quartilsabständen³⁶⁸ sowie mittleren absoluten Abweichungen vom Median³⁶⁹ ausgewertet. Teile dieser Auswertung werden jeweils zu Beginn der folgenden Kapitel dargestellt und in einzelnen Kapiteln an geeigneter Stelle aufgegriffen und erläutert.³⁷⁰

Da aber auch die Ergebnisse der Vorstudie nach Ansicht des Verfassers nur in eingeschränktem Maße dazu geeignet sind, weitere Anregungen für die konzeptionelle Arbeit zu geben, wurden von Oktober 1997 bis März 1998 Experteninterviews durchgeführt³⁷¹. Letztere dienten dazu, die Ergebnisse der Vorstudie sowie Widersprüche und Auffälligkeiten in den erhobenen Daten vertiefend zu behandeln. Hierzu wurden im Vorfeld der Interviewaktion zwölf Institute aus der Stichprobe ausgewählt.³⁷² Um mögliche Verzerrungen zwischen der Kurzfragebogen- (Vorstudie) und Interviewaktion zu vermeiden, wurde bei der Auswahl der Institute bewußt darauf geachtet, daß sich die prozentuale Verteilung der Institutsgruppen³⁷³ innerhalb der Stichprobe auch in der Verteilung der ausgewählten Interviewpartner annähernd widerspiegelt. Als Befragungsmethode für den zweiten Teil der Begleituntersuchung wurde das *problemzentrierte Interview*³⁷⁴ gewählt. Wie beim narrativen Interview steht auch bei diesem Befragungstyp das Erzählprinzip im Vordergrund. Im Gegensatz zum narrativen Inter-

³⁶⁵ Vgl. hierzu Berekoven, L./Eckert, W./Ellenrieder, P. (Marktforschung, 1996), S. 74, deren Auffassung im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht gefolgt wird.

³⁶⁶ Vgl. u. a. Hartung, J. (Statistik, 1995), S. 20 f.

³⁶⁷ Vgl. ebd., S. 32 ff.

³⁶⁸ Vgl. ebd., S. 41 f.

³⁶⁹ Vgl. ebd., S. 42 f.

³⁷⁰ Siehe hierzu auch Kapitel 1.3, S. 17.

³⁷¹ Die Interviews dauerten im Durchschnitt zwei Stunden und wurden wörtlich transkribiert.

³⁷² Siehe im Anhang, S. 258.

³⁷³ In diesem Fall Groß- und Kreditbanken, Landesbanken und Sparkassen sowie Genossenschaftliche Zentralbanken und Kreditgenossenschaften, wobei Spezialbanken und Kreditinstitute mit Sonderaufgaben aufgrund ihrer geringen Anzahl innerhalb der Stichprobe im Rahmen der Interviewaktion nicht berücksichtigt wurden. Zur Unterscheidung der Institutsgruppen vgl. Büschgen, H. E. (Bankbetriebslehre, 1998), S. 79 ff.

³⁷⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden Lamnek, S. (Sozialforschung, 1995), S. 74 f.

view verfügt der Interviewer aber bereits über ein relativ konkretes wissenschaftliches Konzept. Das bedeutet nicht, daß dieses Vorverständnis durch die Angaben der Interviewten nicht modifiziert werden kann. Im Rahmen problemzentrierter Interviews wird in der Regel ein strukturierter Leitfaden verwendet.³⁷⁵ Der Leitfaden dient dem Interviewer in erster Linie dazu, wesentliche Fragenkomplexe nicht zu vernachlässigen oder zu vergessen.³⁷⁶ Das bedeutet, daß der Ablauf des Gesprächs, die Reihenfolge der Fragen und die inhaltliche Tiefe der Fragestellung trotz Verwendung eines Leitfadens dem Interviewer überlassen bleiben. Dem Interviewer steht es frei, bei wichtig erscheinenden Aussagen nachzufragen, die Erörterung unergiebigster Themen abzubrechen oder neue, bislang noch nicht erkannte Gesichtspunkte aufzugreifen.³⁷⁷ Folgende Frageblöcke waren Gegenstand der Interviews:

- Sind Banken gezwungen, kontinuierlich zu lernen?
- Welche Bedeutung kommt dem gegenwärtigen und künftigen Personal für die Lernfähigkeit von Banken zu?
- Worin werden Hindernisse und Verstärker für das Lernen in und von Banken gesehen?
- Werden in Banken Instrumente der Team- und Organisationsentwicklung eingesetzt?
- Nach welchen Kriterien setzen sich die Teilnehmer von Lerngruppen primär zusammen?
- Welche Personal- und Organisationsentwicklungs-Maßnahmen können den gruppeninternen, gruppenübergreifenden und organisationsweiten Wissenstransfer verbessern?
- Welche Rolle spielt die Arbeitnehmervertretung bei der Entwicklung, Durchführung und Kontrolle von Personal- und Organisationsentwicklungs-Maßnahmen?
- An welchen Zielen orientiert sich die Personalentwicklung, wer trägt die Verantwortung für die Zielerreichung und wie wird letztere kontrolliert?

Auch das problemzentrierte Interview hat einige methodische Nachteile³⁷⁸, die sowohl vor und während als auch nach der Befragung beachtet werden müssen. So muß u. a. angenommen werden, daß die Interviewergebnisse in erheblichem Ausmaß vom Auftreten und der Gesprächsführung des Interviewers abhängen und sich im Vorfeld oder während des Gesprächs eine Beziehung zwischen den Interviewteilnehmern entwickelt, die sich unter Umständen verfälschend auf die Befragungsergebnisse auswirkt.

³⁷⁵ Siehe im Anhang, S. 259.

³⁷⁶ Vgl. Lamnek, S. (Sozialforschung, 1995), S. 78.

³⁷⁷ Vgl. hierzu auch Franke, J./Kühlmann, T. M. (Psychologie, 1990), S. 53.

³⁷⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden ausführlich Hopf, C. (Pseudo-Exploration, 1978), S. 97 ff. sowie Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (Methoden, 1995), S. 327 ff.

Trotz der genannten Probleme ist diese Form der Befragung nach Ansicht des Verfassers aber eine sinnvolle Methode, zusätzliche Anregungen für die Entwicklung eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts vor dem Hintergrund der literaturanalytischen und Vorstudienresultate zu erhalten.³⁷⁹ Auch die Ergebnisse der Interviewaktion fließen im folgenden sukzessive in die Ausführungen ein.

3.2 Die Förderung des organisatorischen Lernens als Aufgabe einer integrativen Personalentwicklung

3.2.1 Der traditionelle Personalentwicklungs-Begriff

Dem Personalentwicklungs-Begriff werden in der Literatur sehr unterschiedliche Instrumente zugeordnet.³⁸⁰ In der Regel werden jedoch die betriebliche Weiterbildung und die betriebliche Laufbahnplanung unter dem bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Begriff subsumiert.³⁸¹ Unter betrieblicher Weiterbildung werden dabei alle intentionalen Lernprozesse verstanden, die einer beruf-/betrieblichen Grundbildung, wie z. B. Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz, Trainee-Programm oder Ausbildungsprogramm für Berufsfremde, folgen und für einzelne Bankmitarbeiter geplant, durchgeführt und kontrolliert werden (*Qualifikations-Management*³⁸²).³⁸³ Nach herrschender Meinung geht Personalentwicklung jedoch über die betriebliche Weiterbildung hinaus.³⁸⁴ Da betriebliche Weiterbildungs-Maßnahmen einem handlungsorientierten Qualifizierungsinteresse oftmals nur unzureichend gerecht werden, werden sie um Weiterbildungs-Maßnahmen on the job und Maßnahmen der Personalförderung ergänzt. Unter Personalförderung wird dabei u. a. die betriebliche Laufbahnplanung verstanden. Betriebliche Laufbahnpläne³⁸⁵ werden v. a. deshalb eingesetzt, um die Pro-

³⁷⁹ Für eine Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungsverfahren plädiert auch HARI DAS. Vgl. Hari Das, T. (Qualitative Research, 1983), S. 309 ff.

³⁸⁰ Zu unterschiedlichen Abgrenzungen des Personalentwicklungs-Begriffs vgl. u. a. die Übersichten in Conradi, W. (Personalentwicklung, 1983), S. 2 f., Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 4 f. und Becker, M. (Personalentwicklung, 1993), S. 26 ff.

³⁸¹ Vgl. u. a. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 21.

³⁸² Zum Begriff Qualifikationsmanagement vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 42 ff.

³⁸³ Vgl. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 22 f.

³⁸⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Becker, M. (Personalentwicklung, 1993), S. 25.

³⁸⁵ Hierunter wird in der Regel die gedankliche Vorwegnahme einer idealtypischen Abfolge von Stellen verstanden, die ein Organisationsmitglied im Laufe seiner Zugehörigkeit zum Unternehmen besetzt. Die einzelnen Stellen bilden dabei Elemente, die aneinandergereiht die betriebli-

blemlösungs- und Handlungsfähigkeit der Organisationsmitglieder unter Berücksichtigung ihrer zukünftigen Einsatzfelder zu erhöhen, die externe Fluktuationsrate zu senken, die Besetzung oder Nachfolge von vakant werdenden Positionen mit qualifizierten Mitarbeitern zu sichern und den Organisationsmitgliedern Entwicklungsperspektiven aufzeigen zu können.³⁸⁶ Sowohl in der betrieblichen Weiterbildung als auch in der betrieblichen Laufbahnplanung soll sich die betriebliche Personalentwicklung dabei an vorgegebenen Organisationsplänen, Stellenbeschreibungen etc. orientieren.³⁸⁷

Wie in der Literatur werden mit dem Personalentwicklungs-Begriff auch in der bankbetrieblichen Praxis³⁸⁸ recht unterschiedliche Vorstellungen verbunden. Die Ergebnisse der Vorstudie in Abbildung 14 zeigen zwar, daß mit dem Personalentwicklungs-Begriff auch in der bankbetrieblichen Praxis im wesentlichen die *Weiter-/Fortbildung*³⁸⁹ und die *Laufbahn-/Nachfolge-/Modellentwicklungsplanung*³⁹⁰ assoziiert werden. 91 bzw. 96 Prozent der befragten Institute ordnen diese beiden Instrumente der Personalentwicklung zu. Im Gegensatz zur o. g. Abgrenzung des Personalentwicklungs-Begriffs im bankbetrieblichen Schrifttum erreicht aber auch das Item *Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz* mit 59 Prozent der Nennungen einen relativ hohen Wert. Das Item *Umschulung* wird dagegen von nur 41 Prozent der befragten Institute der Personalentwicklung zugeordnet. Im Vergleich dazu werden gruppenorientierte Personalentwicklung-Instrumente (*Gruppen-/Teamtraining bzw. Gruppen-/Teamentwicklung*) mit 74 Prozent der Nennungen eher der bankbetrieblichen Personalentwicklung zugeordnet. Des weiteren sehen 54 Prozent der befragten Institute perso-

che Laufbahn eines Organisationsmitglieds widerspiegeln. Vgl. Eckardstein, D. v. (Laufbahnplanung, 1971), S. 16, Kitzmann, A./Zimmer, D. (Personalentwicklung, 1982), S. 183 sowie Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 254.

³⁸⁶ Vgl. u. a. Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 153.

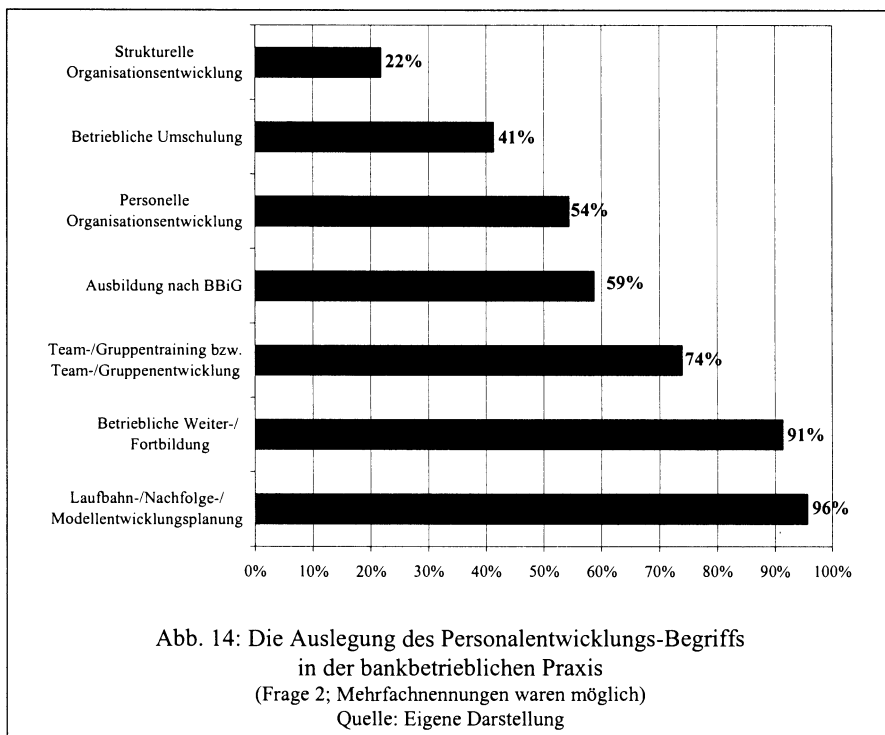
³⁸⁷ Vgl. u. a. Becker, M. (Personalentwicklung, 1993), S. 242.

³⁸⁸ Siehe Fußnote 363, S. 82.

³⁸⁹ Weil die Begriffe Weiter- und Fortbildung in der Literatur und Praxis weitgehend synonym verwendet werden, wird im folgenden überwiegend von Weiterbildung gesprochen.

³⁹⁰ Zur Unterscheidung der Begriffe vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 111 f. sowie S. 153 f. Vgl. hierzu auch Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 254 ff. Da bislang noch keine einheitliche Systematik, wie z. B. stellenbezogene und bildungsbezogene Personalentwicklung, implizite und explizite Personalentwicklung, mitarbeiterorientierte und aufgabenorientierte Personalentwicklung, Personalweiterbildung und Personalförderung usw. vorliegt und mit den Begriffen Aufstiegsplanung, Laufbahnplanung, Modellentwicklungsplanung, Nachfolgeplanung, Verwendungsplanung usw. oftmals Vorstellungen verbunden werden, die sich wesentlich voneinander unterscheiden, wurde den Befragten an dieser Stelle des Fragebogens ein Instrumentenkatalog vorgelegt.

nelle Organisationsentwicklungs-Maßnahmen als Instrumente der bankbetrieblichen Personalentwicklung an. Die strukturelle Organisationsentwicklung als Aufgabenbereich der Personalentwicklung scheint sich in der bankbetrieblichen Praxis dagegen noch nicht durchgesetzt zu haben. Nur 22 Prozent der befragten Institute ordnen das Item *strukturelle Organisationsentwicklung* der bankbetrieblichen Personalentwicklung zu.



Zusammenfassend muß angenommen werden, daß sich die Vorstellungen über die Inhalte und Instrumente der bankbetrieblichen Personalentwicklung wesentlich unterscheiden. Dies gilt es im folgenden näher zu erläutern.

3.2.2 Zur Kritik am traditionellen Personalentwicklungs-Begriff

Die bislang vorliegenden Personalentwicklungs-Konzepte konzentrieren sich im wesentlichen auf einzelne Organisationsmitglieder³⁹¹ oder orientieren sich an vorgegebenen Stellen und Stellenfolgen (im Sinne von aufgabenorientierter Weiterbildung und organisationaler Laufbahnplanung³⁹²). Unabhängig davon, ob betriebliche Weiterbildungs-Maßnahmen in Verbindung mit oder ohne Maßnahmen der betrieblichen Personalförderung als Elemente eines bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Konzepts betrachtet werden, geht das traditionelle Verständnis von Personalentwicklung größtenteils auch heute noch davon aus, daß sich Anforderungsprofile³⁹³ und Personalentwicklungs-Bedarfe aus vorgegebenen Organisationsplänen ableiten lassen.³⁹⁴ Diese Auffassung hat zwar durchaus ihre Berechtigung, sie versperrt aber die Sicht auf weitergehende Möglichkeiten.³⁹⁵

Die traditionelle Auffassung von Personalentwicklung vernachlässigt nicht nur die Möglichkeit, Personalentwicklungs-Bedarfe durch gezielte und systematische Eingriffe in die Organisationsstruktur, z. B. durch Job Enrichment, aufzubauen, sondern auch die Chance, die betriebliche Personalentwicklung als Ausgangspunkt einer kontinuierlichen Nutzung und Erhöhung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit auf allen personalen Ebene der Organisation zu begreifen³⁹⁶. Dementsprechend spielen soziale, kommunikative und interaktive Aspekte im Rahmen dieser Sichtweise auch nur dann eine Rolle, wenn es um die Entwicklung individueller Sozialkompetenzen geht.

³⁹¹ Vgl. Geißler, H. (Lernen, 1996), S. 81.

³⁹² In der Literatur wird oftmals zwischen individueller Laufbahnplanung, die sich am Mitarbeiter orientiert, und organisationaler Laufbahnplanung, die sich an den zu besetzenden Positionen orientiert, unterschieden. Darüber hinaus werden je nach Auffassung organisationale Laufbahnplanung und Nachfolgeplanung gleichgesetzt. Vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 154 sowie Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 254-256.

³⁹³ Zum Anforderungsprofil vgl. u. a. Eickhoff, K.-H. (Anforderungsprofile, 1988), S. 2 f.

³⁹⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden Flohr, B./Niederfeichtner, F. (Personalentwicklungsliteratur, 1982), S. 26 sowie Hoch, M. (Wandel, 1998), S. V1/1.

³⁹⁵ Vgl. hierzu u. a. Remer, A. (Personalmanagement, 1978), S. 94. Nach Ansicht des Verfassers entspringt REMER's Forderung, das Personalmanagement auf die gleiche Ebene wie die Unternehmenspolitik zu stellen, emanzipatorischen Ideen der siebziger Jahre und geht viel zu weit. Ziel sollte es vielmehr sein, das Personalmanagement und die Organisationsplanung im Rahmen des funktionalstrategischen Management gleichberechtigt zu behandeln.

³⁹⁶ Vgl. hierzu auch Arbeitskreis 'Organisation' der Schmalenbach-Gesellschaft/Deutsche Gesellschaft für Betriebswirtschaft e. V. (Organisation, 1996), S. 649 ff.

Soziale und strukturelle Probleme in und zwischen Gruppen einer Organisation sowie der Organisation als Ganzes werden von der traditionellen Personalentwicklung dagegen nur rudimentär beachtet.³⁹⁷

Die in den letzten Jahren vorgenommenen, umfassenden Restrukturierungs-Maßnahmen in vielen Banken zeigen aber, daß ein längerfristiges Personalentwicklungs-Management, das sich bei der Planung, Durchführung und Kontrolle überwiegend an einzelnen Organisationsmitgliedern und vorgegebenen Organisationsstrukturen orientiert, unzureichend ist, weil es den steigenden Anforderungen, wie z. B. Verantwortungsdelegation, Entscheidungspartizipation und Strukturflexibilität in Form von Qualitätszirkeln oder Projektorganisation, nicht mehr gerecht wird. In der Literatur und Praxis wird deshalb gefordert, das Personalentwicklungs-Management nicht nur um strategische Aspekte³⁹⁸, sondern auch um Gruppenentwicklungs- und Organisationsentwicklungs-Maßnahmen zu erweitern³⁹⁹. Über ihre traditionell strukturerfüllende Funktion hinaus wird der Personalentwicklung dabei zunehmend eine strukturgestaltende Aufgabe⁴⁰⁰ zuerkannt.⁴⁰¹ In dem Maße aber, wie die betriebliche Personalentwicklung organisatorische Strukturen verantwortlich mitgestalten kann, müssen ihr neue Aufgaben zugeordnet werden. Im Rahmen von sogenannten Change-Management-Konzepten ist letzteres auch bereits geschehen.⁴⁰²

Das erweiterte Verständnis von Personalentwicklung umfaßt dabei sowohl die individuumzentrierte Personalentwicklung in Form von betrieblicher Weiterbildung und Laufbahnplanung⁴⁰³ wie auch die Team- und Organisationsentwicklung.⁴⁰⁴ Dies be-

³⁹⁷ Vgl. hierzu jedoch Große-Oetringhaus, W. F. (Sozialkompetenz, 1993), S. 270 ff., insbesondere S. 276, der den Begriff Sozialkompetenz auf Organisationen überträgt. Die analoge Übertragung erfolgt nach Ansicht des Verfassers zwar weitgehend unreflektiert, andererseits zeigt sie aber das Bewußtsein für die Problematik des organisatorischen Lernens.

³⁹⁸ Vgl. u. a. Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 15 f. und S. 35.

³⁹⁹ Vgl. u. a. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 1-39, insbesondere S. 12-19.

⁴⁰⁰ Vgl. Flohr, B./Niederfeichtner, F. (Personalentwicklungsliteratur, 1982), S. 29, die jedoch von einer *therapeutischen* und *prophylaktischen* Funktion der Personalentwicklung sprechen.

⁴⁰¹ Vgl. hierzu u. a. Ansorge, D./Rohrmeier, D. (Personalentwicklung, 1991), S. 18, Lange, A. (Personalentwicklung, 1989), S. 171 sowie Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 8 und S. 13.

⁴⁰² Vgl. hierzu beispielsweise die Beiträge von Kricsfalussy, A. (Personalabteilung, 1997), S. 458-463 sowie Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1994), S. 35.

⁴⁰³ Zu einer derartigen Sichtweise vgl. u. a. Kitzmann, A./Zimmer, D. (Personalentwicklung, 1982), insbesondere S. 23.

⁴⁰⁴ Vgl. hierzu einführend auch Becker, M. (Personalentwicklung, 1993), S. 24 f.

deutet, daß Personalentwicklung sich auch weiterhin auf jeden einzelnen Mitarbeiter bezieht.⁴⁰⁵ Darüber hinaus und vielleicht sogar als Voraussetzung dafür betrifft sie aber auch die Entwicklung von Gruppen und der Organisation als Ganzes. Der Personalentwicklungs-Begriff beinhaltet dann nicht nur die gezielte und systematische Entwicklung der fachlich-methodischen und personell-sozialen Kompetenz⁴⁰⁶ sowie die Förderung einzelner Organisationsmitglieder, sondern auch das Management des interpersonellen, gruppenübergreifenden und organisationsweiten Wissensaustauschs.⁴⁰⁷ Dieser Auffassung folgend können die Aufgaben der Personalentwicklung auch nicht mehr allein in der Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit einzelner Organisationsmitglieder, sondern müssen auch in der Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit von Gruppen und einer Organisation als Ganzes gesehen werden.⁴⁰⁸ Vor dem Hintergrund des organisatorischen Lernens erscheint „der Zusammenhang zwischen Personalentwicklung und Organisationsentwicklung, auf den auch des öfteren hingewiesen wird, ... damit offensichtlich untrennbar.“⁴⁰⁹ Inwieweit Personal- und Organisationsentwicklung bereits Ähnlichkeiten aufweisen, soll im folgenden problematisiert werden.

⁴⁰⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Winkelmann, D. (Personalentwicklung, 1991), S. 14 f.

⁴⁰⁶ Vgl. hierzu Sonntag, K. (Lernen, 1996), S. 56 ff. und Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 25 f.

⁴⁰⁷ Vgl. hierzu auch Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 11.

⁴⁰⁸ „Mit der Erweiterung der Personalentwicklung um Organisationsentwicklungs-Projekte ist der Quantensprung von der Orientierung der Personalentwicklung am einzelnen Mitarbeiter zur lernenden Organisation vollzogen.“ Becker, M. (Personalentwicklung, 1993), S. 329 sowie Becker, M. (Personalentwicklung, 1997), S. 25. Vgl. hierzu auch Hölterhoff, H./Becker, M. (Weiterbildung, 1986), S. 36 f., Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 24 ff. und Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 13. Siehe hierzu auch Kapitel 2.5.2, S. 75 f.

⁴⁰⁹ Flohr, B./Niederfeichtner, F. (Personalentwicklungsliteratur, 1982), S. 30. Vgl. hierzu auch Franke, J. (Organisationsentwicklung, 1993), S. 45 und S. 47 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

3.2.3 Darstellung des Zusammenhangs von Personal- und Organisationsentwicklung und Vorstellung eines integrativen Personalentwicklungs-Begriffs

3.2.3.1 Darstellung des instrumentellen Zusammenhangs

Im Gegensatz zur Personalentwicklung wird die Organisationsentwicklung im allgemeinen der Organisationslehre zugeordnet.⁴¹⁰ Dabei stellt die Organisationsentwicklung neben der Organisationsplanung ein wesentliches Element der Organisationsgestaltung⁴¹¹ dar.⁴¹² Im Gegensatz zur Organisationsplanung soll Organisationsentwicklung betriebliche Verhaltens- und Funktionsregeln, die im Rahmen organisatorischer Veränderungsprozesse entwickelt und eingeführt werden sowie für einen längeren Zeitraum gültig sein sollen, aber nicht einfach gedanklich vorwegnehmen, sachrational festlegen und top down implementieren.⁴¹³ Organisationsentwicklung soll organisatorische Veränderungen vielmehr durch eine gezielte und systematische Beeinflussung des Wissens, der Einstellungen und der Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern und -gruppen auf direktem oder indirektem Weg auslösen.⁴¹⁴

Historisch gesehen basiert das Instrumentarium der Organisationsentwicklung „... auf zwei Hauptquellen: zum einen auf den Ergebnissen und Erfahrungen, die aus der Anwendung der gruppendynamischen Laboratoriumsmethode auf Industriebetriebe durch den Kreis um Kurt Lewin und in der Tradition des *NTL-Institute for Applied Behavioral Science* entstanden, zum anderen auf Methoden der »Survey-Feedback«-For-

⁴¹⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden Picot, A. (Organisation, 1990), S. 157 ff. Vgl. hierzu auch Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 396 ff. und Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 497 ff.

⁴¹¹ „Der Begriff ‘*Organisationsgestaltung*’ (nicht: organisatorische Gestaltung) ist geeignet, eine Brücke zwischen der instrumentalen Grundauffassung innerhalb der deutschen Organisationslehre und der institutionalen Ausrichtung zu schlagen, die im angelsächsischen Sprachraum dominiert.“ Schanz, G. (Organisation, 1992), Sp. 1461.

⁴¹² Vgl. zu dieser Einteilung auch Grochla, E. (Lernprozesse, 1978), S. 51 ff., der sich bereits 1978 mit Organisationsplanung und Organisationsentwicklung als Objektbereiche betrieblicher Lernprozesse auseinandergesetzt hat. Zur Unterscheidung von Personal- und Organisationsentwicklung sowie Organisationsplanung vgl. einführend auch Zelber, S. (Organisationsentwicklung, 1983), S. 57-59.

⁴¹³ Vgl. hierzu und zum folgenden überblicksartig Picot, A. (Organisation, 1990), S. 157 ff. sowie Rosenstiel, L. v. (Organisationsentwicklung, 1991), S. 330 f. Zu den Grenzen der Organisationsplanung aus personalwirtschaftlicher Sicht vgl. beispielsweise Remer, A. (Personalmanagement, 1978), S. 93.

⁴¹⁴ Zur Unterscheidung sowie den Vor- und Nachteilen von Organisationsplanung und -entwicklung aus bankbetrieblicher Sicht vgl. Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 45-50.

schung, wie sie seit den fünfziger Jahren vor allem am *Institute for Social Research* der *University of Michigan* entwickelt worden sind ...⁴¹⁵ Obwohl die Organisationsentwicklung aber mittlerweile auf eine jahrzehntelange Forschungstradition zurückblicken kann, existiert weder ein allgemein anerkanntes Begriffs-⁴¹⁶ noch ein einheitliches Theoriegebäude^{417, 418}. Zusammenfassend kann man konstatieren, daß Organisationsentwicklung als „... Sammelbegriff für eine geplante, systematische, zielorientierte Veränderung des Verhaltens, der Prozesse und Strukturen in Organisationen mittels des koordinierten Einsatzes sozialwissenschaftlicher Methoden auf der Grundlage eines gemeinsamen Lernprozesses aller Beteiligten“⁴¹⁹ steht. Unter Organisationsentwicklung wird also ein längerfristig angelegter, organisationsweiter Entwicklungs- und Veränderungsprozeß von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen verstanden.⁴²⁰ Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei primär das Lernen von Organisationsmitgliedern und -gruppen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung.

Aus konzeptioneller Sicht haben sich im Laufe der Zeit drei grundlegende Organisationsentwicklungs-Ansätze herauskristallisiert, welche die Zusammensetzung des Organisationsentwicklungs-Instrumentariums wesentlich beeinflußt haben.⁴²¹ Während die Vertreter des personalen Organisationsentwicklungs-Ansatzes die Auffassung vertreten, daß organisatorische Veränderungen primär durch eine direkte Beeinflussung

⁴¹⁵ Sievers, B. (Organisationsentwicklung, 1977), S. 10. Vgl. hierzu auch Goldmann, H. (Organisationsentwicklung, 1982), S. 17, Pieper, R. (Organisationsentwicklung, 1988), S. 43 ff., Comelli, G. (Organisationsentwicklung, 1995), S. 591 ff., Becker, M. (Personalentwicklung, 1993), S. 304, French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 37 ff., Rosenstiel, L. v./Molt, W./Rüttinger, B. (Organisationspsychologie, 1995), S. 313 ff. und Steinmann, H./Schreyögg, G. (Management, 1997), S. 444. Zum Wandel der Organisationsentwicklungs-Auffassungen vgl. Nevis, E. C. (Organisationsentwicklung, 1993), S. 381-403.

⁴¹⁶ Zu unterschiedlichen Abgrenzungen des Organisationsentwicklungs-Begriffs vgl. u. a. Trebesch, K. (Organisationsentwicklung, 1982), S. 38 sowie Becker, M. (Personalentwicklung, 1993), S. 296 ff. Zur Diskussion des Organisationsentwicklungs-Begriffs vgl. überblicksartig auch Goldmann, H. (Organisationsentwicklung, 1982), S. 8 ff.

⁴¹⁷ Vgl. hierzu u. a. Kieser, A./Krüger, M./Röber, M. (Organisationsentwicklung, 1979), S. 149, Sloane, P. F. E. (Modellversuchsforschung, 1992), S. 93 f. und Witthaus, U. (Fachlichkeit, 1996), S. 86 sowie die dort angegebene Literatur.

⁴¹⁸ Die Kritik läßt sich im wesentlichen auch für die Personalentwicklung anführen. Vgl. hierzu Becker, M. (Personalentwicklung, 1993), S. 25 ff. und Thom, N. (Personalentwicklung, 1987), S. 8 ff.

⁴¹⁹ Coers, J./Thom, N. (Organisationsentwicklung, 1981), S. 289.

⁴²⁰ Vgl. Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) (Hrsg.) (Leitbild, 1980).

⁴²¹ Vgl. Abele, P. (Organisations- und Teamentwicklung, 1989), S. 35 ff.

des Wissens, der Verhaltensweisen und der Einstellungen von Organisationsmitgliedern und -gruppen erfolgen sollte⁴²², betonen die Vertreter des strukturellen Organisationsentwicklungs-Ansatzes, daß das Wissen, die Verhaltensweisen und die Einstellungen von Organisationsmitgliedern und -gruppen besser durch eine gezielte und systematische Veränderung von Organisationsstrukturen indirekt zu beeinflussen ist. Später wurde aber recht schnell erkannt, daß beide Richtungen eine Vielzahl von Interdependenzen aufweisen und sie deshalb eng aufeinander abgestimmt werden müssen.⁴²³ Aus dieser Erkenntnis resultierte schließlich die Entwicklung sogenannter integrierter Organisationsentwicklungs-Konzepte⁴²⁴. *Integrierte Organisationsentwicklung* soll „... nicht nur Anregungen für neue Verhaltensweisen geben, sondern diese auch als stabile Handlungsmuster in der Organisation etablieren ... Damit sollen die positiven Auswirkungen der einen Technik (z. B. Veränderung der Einstellungen von Individuen) durch gleichgerichtete Anstrengungen in anderen Bereichen (z. B. Schaffung geeigneter Organisationsstrukturen oder Abbau von Konflikten) unterstützt werden.“⁴²⁵

Im Gegensatz zur Organisationsentwicklung wurden indirekte Instrumente zur Wissens-, Verhaltens- und Einstellungsbeeinflussung von Organisationsmitgliedern und -gruppen in der Personalentwicklung nur zögerlich aufgenommen.⁴²⁶ Mittlerweile werden in der Personalentwicklungs-Literatur und -Praxis aber eine Vielzahl von Organisationsentwicklungs-Instrumenten genannt, von denen angenommen wird, daß sie einen wesentlichen Beitrag zur Aufgabenerfüllung sowohl der Organisations- wie auch der Personalentwicklung leisten. Eine genauere Analyse der Instrumentenbündel zeigt schließlich, daß sich beide mittlerweile weitgehend überschneiden.⁴²⁷ Als grundlegende

⁴²² Die Ausführungen von DRUMM lassen vermuten, daß er den personalen Ansatz der Organisationsentwicklung und die Personalentwicklung als synonym betrachtet. Vgl. Drumm, H. J. (Personalwirtschaftslehre, 1995), S. 346.

⁴²³ Vgl. u. a. Rosenstiel, L. v. (Organisationsentwicklung, 1991), S. 343 f. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Franke, J. (Organisationsentwicklung, 1993), S. 43-53.

⁴²⁴ Vgl. Gebert, D. (Organisationsentwicklung, 1974), S. 24 ff., Kieser, A./Krüger, M./Röber, M. (Organisationsentwicklung, 1979), S. 154, Tress, D. W. (Organisationsentwicklung, 1985), S. 54 ff., Lasser, R. (Organisationsentwicklung, 1989), S. 205 sowie Rehn, G. (Modelle, 1979), S. 38 ff., der jedoch von (pseudo)-multidimensionalen Organisationsentwicklungs-Ansätzen spricht.

⁴²⁵ Kieser, A./Krüger, M./Röber, M. (Organisationsentwicklung, 1979), S. 154.

⁴²⁶ Im Gegensatz zur Organisationslehre ist dem personalwirtschaftlichen Schrifttum ein struktureller Personalentwicklungs-Begriff grundsätzlich unbekannt.

⁴²⁷ Die große Ähnlichkeit von Instrumentenbündel der Personal- und Organisationsentwicklung allein auf unterschiedlich weit gefaßte Begriffsdefinitionen zurückzuführen, wie beispielsweise HENTZE dies formuliert, ist nach Ansicht des Verfassers eine viel zu einfache und unbefriedigende Interpretation. Vgl. Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 1, 1994), S. 315-318.

Aufgabe von personen- und gruppenorientierten Organisationsentwicklungs-Instrumenten wird z. B. genannt, daß sie Veränderungen im sozialen Umgang zwischen Organisationsmitgliedern und -gruppen auslösen sollen. Ziel ist es dabei, die Zusammenarbeit zwischen den Organisationsmitgliedern und -gruppen und damit die Leistungsfähigkeit der Organisation bzw. die organisatorische Effizienz zu verbessern.⁴²⁸ Einzelne Organisationsmitglieder sollen u. a. durch gezielte und systematische Verhaltens-, Führungs- und gruppendynamische Trainings dazu befähigt werden, sich ihr eigenes Handeln und Problemlösungsverhalten bewußt zu machen, um auf diese Weise ihre Kommunikations- und Teamfähigkeit zu verbessern. Kommunikations- und Teamfähigkeit spielen jedoch auch in der Personalentwicklung unter dem Schlagwort Sozialkompetenz eine wesentliche Rolle. Sozialkompetenz soll im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung u. a. im Rahmen von Rollenspielen gefördert werden.⁴²⁹

Auch in bezug auf strukturelle Instrumente weisen die Instrumentenbündel der Organisations- und Personalentwicklung erhebliche Überschneidungen auf. Strukturelle Organisationsentwicklungs-Instrumente sollen im Gegensatz zu personellen nicht direkt auf die Organisationsmitglieder einwirken, sondern durch gezielte und systematische Eingriffe in die Organisationsstruktur günstige Rahmenbedingungen für individuelle und organisatorische Veränderungen schaffen. Eingriffsmöglichkeiten ergeben sich dabei sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht. Während z. B. beim sogenannten Job Enlargement die Anzahl der von einem Organisationsmitglied zu erfüllenden Aufgaben sukzessive erweitert wird, wird beim sogenannten Job Enrichment die Qualität eines Aufgabenbereichs im Sinne einer Erweiterung der Weisungs- und Entscheidungsbefugnisse schrittweise erhöht.⁴³⁰ Wie BERTHEL, der die quantitative und qualitative Veränderung des Arbeitsfeldes durch Arbeitserweiterung, -wechsel und -bereicherung sowie durch Schaffung oder Erhöhung von Gruppenautonomie als Personalentwicklungs-Arten vorstellt⁴³¹, zählt unter anderen auch MENTZEL die Job Rotation, die Übertragung begrenzter Verantwortung und die Übertragung von Sonderaufgaben sowie Qualitätszirkel zu den *qualifikationsvermittelnden Bildungsmaßnahmen*.

⁴²⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Thom, N. (Organisationsentwicklung, 1992), Sp. 1481 f.

⁴²⁹ Auch MENTZEL, BERTHEL und NEUBERGER sehen gruppendynamische Trainingsformen als Personalentwicklungs-Maßnahmen an, jedoch aus unterschiedlichen Sichtweisen. Vgl. Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 194, Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 329 f. und Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 207 ff.

⁴³⁰ Vgl. hierzu u. a. Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 246.

⁴³¹ Vgl. Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 274.

men im Rahmen der Personalentwicklung.⁴³² Doch nicht nur aus instrumenteller Sicht, sondern auch in bezug auf die verfolgten Ziele können zwischen Personal- und Organisationsentwicklung große Gemeinsamkeiten festgestellt werden.

3.2.3.2 Darstellung des zielorientierten Zusammenhangs

Die Ziele der Personalentwicklung werden in der Regel in unternehmensbezogene und mitarbeiterbezogene oder ökonomische und soziale Ziele unterschieden.⁴³³ Aus Sicht des Unternehmens hat die Personalentwicklung u. a. den notwendigen Bestand an qualifizierten und motivierten Fach- und Führungskräften zu sichern, vorhandene Mitarbeiterqualifikationen zu erhalten und an veränderte Rahmenbedingungen anzupassen, das Leistungsverhalten der Mitarbeiter zu verbessern und dabei den notwendigen Beitrag zur Gewinnerzielung des Unternehmens zu leisten.⁴³⁴ Daneben soll die Personalentwicklung die Mitarbeiterziele, wie z. B. Erhöhung der Arbeitsmarktmobilität, beruflicher Aufstieg, Statussicherheit oder Selbstverwirklichung beachten. "Es erscheint evident, daß diese Zielbereiche nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern vielfach interdependent sind."⁴³⁵ Wie die Personalentwicklung hat auch die Organisationsentwicklung sowohl unternehmens- als auch mitarbeiterbezogene Ziele zu verfolgen.⁴³⁶ Als übergeordnete Ziele der Organisationsentwicklung werden hierbei allgemein die

⁴³² Vgl. Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 179 ff. und S. 195. Vgl. hierzu aus bankbetrieblicher Sicht auch Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 230 und Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 137. Letzterer nennt in seiner Aufstellung von Personalentwicklungs-Instrumenten nicht nur job-enrichment- und job-enlargement-Maßnahmen, sondern nimmt auch explizit Gruppenberatungsgespräche, Organisationsentwicklung, Teamentwicklung, Teamtraining, Teilautonome Arbeitsgruppen u. a. m. mit auf. Vgl. hierzu auch Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 1, 1994), S. 319, der u. a. Qualitätszirkel der Personalentwicklung zuordnet.

⁴³³ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Heymann, H.-H./Müller, K. G. (Personalentwicklung, 1982), S. 152, Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 65 f., Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 237 f., Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 50 ff. sowie Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 25 ff. Aus bankbetrieblicher Sicht vgl. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 55 ff. Neben den unternehmens- und mitarbeiterbezogenen Zielen werden von einigen Autoren darüber hinaus noch gesellschaftliche Ziele der Personalentwicklung genannt, die im folgenden jedoch nicht weiter problematisiert werden. Zu den gesellschaftlichen Zielen der Personalentwicklung vgl. u. a. Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 237 und Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 68 f.

⁴³⁴ Vgl. Backhaus, J. (Weiterbildung, 1996), S. 198, Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 14, und Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 64 und S. 67.

⁴³⁵ Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 66.

⁴³⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Müller, H. (Organisationsstruktur, 1979), S. 49.

Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation und der Humanität des Arbeitslebens genannt.⁴³⁷

Sowohl in der Literatur zur Personal- wie auch zur Organisationsentwicklung wird gefordert, daß ökonomische und soziale Ziele gleichberechtigt verfolgt werden sollten. Das ist nach allgemeiner Auffassung jedoch ab einem bestimmten Zielerreichungsgrad nicht mehr möglich, weil sich die beiden Zielbereiche von da an diametral entgegenstehen.⁴³⁸ Der in diesem Zusammenhang oftmals unterstellte Eigenständigkeitscharakter der sogenannten *sozialen Ziele* sowie die angenommene, anfänglich gleichberechtigte Verfolgung unternehmens- und mitarbeiterorientierter Ziele müssen aber kritisch hinterfragt werden.⁴³⁹ Zum einen scheint eine zweifelsfreie Separierung sozialer Ziele, die bestimmte inter- und intraindividuell zeitinvariante Ziele hervorhebt, äußerst fraglich.⁴⁴⁰ Zum anderen zeigt die Dominanz marktwirtschaftlicher Steuerungsmechanismen, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland typisch sind, daß mitarbeiterorientierte Ziele wohl eher als Unter-, denn als gleichrangige Nebenziele zu klassifizieren sind.⁴⁴¹ Aus diesen Gründen wird sowohl in der Personalentwicklungs- als auch der Organisationsentwicklungs-Literatur immer wieder gefordert, das sogenannte Harmonisierungsideal fallen zu lassen und zutreffender von einem Zielkonflikt auszugehen.⁴⁴²

⁴³⁷ Vgl. hierzu u. a. Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) (Hrsg.) (Leitbild, 1980) sowie Lasser, R. (Organisationsentwicklung, 1989), S. 202 und Becker, M. (Personalentwicklung, 1997), S. 22.

⁴³⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Marr, R./Stitzel, R. (Personalwirtschaft, 1979), S. 80 ff.

⁴³⁹ Aus Sicht der Personalentwicklung vgl. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 57 ff. und aus Sicht der Organisationsentwicklung vgl. Grunwald, A. (Organisationsentwicklung, 1987), S. 8 f.

⁴⁴⁰ Vgl. hierzu aus personalwirtschaftlicher Sicht u. a. Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 77 f. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Thom, N. (Personalentwicklung, 1987), S. 342.

⁴⁴¹ Vgl. hierzu Conradi, W. (Personalentwicklung, 1983), S. 4, Hölterhoff, H./Becker, M. (Weiterbildung, 1986), S. 20 ff., Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 15, Becker, F. G./Günther, S. (Personalentwicklung, 1998), S. 760 sowie aus bankbetrieblicher Sicht Müller, H. (Organisationsstruktur, 1979), S. 44 ff.

⁴⁴² Vgl. hierzu allgemein Goldmann, H. (Organisationsentwicklung, 1982), S. 180 ff., Tress, D. W. (Organisationsentwicklung, 1985), S. 33 ff., Laske, S. (Personalentwicklung, 1987), Sp. 1661, Pieper, R. (Organisationsentwicklung, 1988), S. 92 ff., Lasser, R. (Organisationsentwicklung, 1989), S. 205, Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 824 f. und S. 870 f. und Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 51 f. sowie aus bankbetrieblicher Sicht Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 57 und Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 14. Vgl. hierzu auch Friedrichs, H. (Personalführung, 1978), S. 209 f. sowie den Beitrag von Staehle, W. H. (Interessenkonflikte, 1979), S. 25-39, insbesondere S. 27 ff. und Wächter, H.

3.2.3.3 Vorstellung eines integrativen Personalentwicklungs-Begriffs

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß zwischen Personal- und Organisationsentwicklung weder in bezug auf das verwendete Instrumentarium noch auf die verfolgten Ziele grundlegende Unterschiede bestehen. Des weiteren konnte im vorangegangenen Kapitel 3.2.3.2 auch gezeigt werden, daß weder Personal- noch Organisationsentwicklung um ihrer selbst willen betrieben werden. Hinter jedem spezifischen Instrumenteneinsatz muß vielmehr ein übergeordnetes unternehmensbezogenes oder ökonomisches Interesse der Organisation vermutet werden. Darüber hinaus wurde gezeigt, daß sich Personal- und Organisationsentwicklung auch hinsichtlich des verwendeten Instrumentariums weitgehend gleichen.⁴⁴³ Hierbei lassen sich beide Instrumentenbündel sowohl in bezug auf die Interventionsebene - Organisationsmitglied, Organisationsgruppe oder Gesamtorganisation⁴⁴⁴ - als auch bezüglich der Interventionsart - personell-sozial oder strukturell - unterscheiden. Die Ausführungen in den Kapiteln 3.2.2, 3.2.3.1 und 3.2.3.2 sollten deutlich gemacht haben, „... daß die Personalentwicklung mehr und mehr Elemente der Organisationsentwicklung aufnehmen kann und somit einen permanenten Anpassungs- und Änderungsprozeß im Unternehmen darstellt. Die PE-Abteilung ist daher der Ort im Unternehmen, an dem eine Integration von traditioneller Aus- und Fortbildung und Organisationsentwicklung möglich ist.“⁴⁴⁵

Der Personalentwicklungs-Begriff wird hier und im folgenden dem Organisationsentwicklungs-Begriff im wesentlichen deshalb vorgezogen⁴⁴⁶, weil⁴⁴⁷

(Organisationsentwicklung, 1983), insbesondere S. 61 f. Eine ähnliche, wenn auch moderatere Auffassung hierzu vertritt Rosenstiel, L. v. (Sozialpsychologie, 1992), S. 84 f.

⁴⁴³ Vgl. hierzu auch Staehle, W. (Management, 1994), S. 890 f., Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 54 sowie Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 77.

⁴⁴⁴ Nach ROTHER handelt es sich hierbei um die Adressaten der Personalentwicklung. Vgl. Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 151 ff.

⁴⁴⁵ Figge, H./Kern, M. (Personalentwicklung, 1982), S. 313. Zum Zusammenhang von Personal- und Organisationsentwicklung vgl. auch Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 26 ff.

⁴⁴⁶ Anfänglich anderer und nach Ansicht des Verfassers unzulänglicher Auffassung Figge, H./Kern, M. (Personalentwicklung, 1982), insbesondere S. 56-61.

⁴⁴⁷ Zur konzeptionellen Kritik an der traditionellen Organisationsentwicklung vgl. u. a. auch Wächter, H. (Organisationsentwicklung, 1983), insbesondere S. 62-65, Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 252 ff., Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 74 ff. sowie Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 525-532.

- der Organisationsentwicklungs-Begriff im Grunde genommen eine unglückliche Übersetzung aus dem Englischen ist, der inhaltlich häufig fälschlicherweise mit sachrational geplanter Organisationsgestaltung gleichgesetzt wird,⁴⁴⁸
- die Organisationsentwicklung organisatorischen Wandel primär als zeitlich begrenztes Einzelprojekt versteht, dessen erfolgreiche Planung, Durchführung und Kontrolle überwiegend in der Hand von externen Organisationsentwicklungs-Spezialisten und -Beratern liegt,⁴⁴⁹
- neben der Strategie und der Organisationsstruktur nicht die Unternehmenskultur, die im Grunde genommen alle Systemelemente durchdringt, sondern das Personal als Strategie- und Strukturträger eines von drei wesentlichen Systemelementen einer Organisation darstellt⁴⁵⁰ und
- der Personalentwicklungs-Begriff im Gegensatz zum Organisationsentwicklungs-Begriff die grundlegende Bedeutung der Organisationsmitglieder für die Lernfähigkeit von Unternehmen⁴⁵¹, sowohl als Individuen („Person-Entwicklung“⁴⁵²) wie auch als Kollektive (Gruppen- und Organisationsentwicklung) betont.⁴⁵³

Weil der Personal-Begriff aber selbst eine ungenaue Bezeichnung ist, wird er im folgenden als Sammelbegriff für alle personalen Systemebenen einer Organisation verstanden. Er umfaßt sowohl das einzelne Organisationsmitglied als Person, z. B. Geschäftsleiter, Führungs- und Fachkraft oder Mitarbeiter, wie auch Gruppen in der Organisation (sogenannte Organisationsfamilien⁴⁵⁴), z. B. Abteilungen, Projektgruppen, Qualitätszirkel, und *die* Organisationsmitglieder als Ganzes.

Wie in der Organisationsentwicklungs-Literatur, in der die Forderung erhoben wird, strukturelle und personelle Ansätze zu integrieren, gilt auch in der traditionellen Personalentwicklung, daß bildungsbezogene Maßnahmen ohne flankierende stellenbezogene

⁴⁴⁸ Vgl. Becker, M. (Personalentwicklung, 1997), S. 22.

⁴⁴⁹ Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (Management, 1997), S. 450 f.

⁴⁵⁰ Vgl. Tichy, N. M./Fombrun, C. J./Devanna, M. A. (Human Resource Management, 1982), S. 48.

⁴⁵¹ Zur Unterscheidung von Organisationsentwicklung und organisatorischem Lernen aus Sicht des organisatorischen Wandels vgl. Schreyögg, G./Noss, C. (Wandel, 1995), S. 179 sowie Geller, B. M. (Lernprozesse, 1996), S. 162 ff.

⁴⁵² Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 12.

⁴⁵³ „Der Begriff Personalentwicklung ist ... der umfassendere, weil er besser ... die Interdependenz betrieblicher Qualifizierungs- und Lernprozesse einerseits und der betrieblichen Organisationsgestaltung und -entwicklung andererseits erfaßt.“ Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 16. Vgl. hierzu auch Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 12.

⁴⁵⁴ Becker, M. (Personalentwicklung, 1997), S. 25.

Maßnahmen⁴⁵⁵ ebenso wenig erfolgreich sein werden wie umgekehrt.⁴⁵⁶ Vor dem Hintergrund des organisatorischen Lernens erscheint es deshalb sinnvoll, sowohl die strukturellen wie auch die personell-sozialen Aspekte in einem *integrativen Personalentwicklungs-Konzept* zusammenzufassen.⁴⁵⁷ Der Zusatz *integrativ* weist darauf hin, individuelle und kollektive Handlungen nicht nur als Endzustand strategischer und organisationstruktureller Veränderungen zu verstehen. Er betont vielmehr auch die Bedeutung des individuellen und kollektiven Problemlösungs- und Handlungspotentials als Ausgangspunkt für strategische und organisationsstrukturelle Veränderungen (vertikal integrativ).⁴⁵⁸ Ohne das Aufgabenspektrum der Personalentwicklung hierbei über Gebühr auszuweiten, stehen der Personalentwicklung dabei Instrumente zur Verfügung, die sowohl direkt wie auch indirekt am individuellen Wissen und Verhalten sowie am organisationsinternen Wissensaustausch ansetzen können (horizontal integrativ).⁴⁵⁹ Bevor im folgenden ausgewählte Rahmenbedingungen, Einflußfaktoren und Instrumente eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts beschrieben und erläutert

⁴⁵⁵ Zur Erläuterung von stellen- (impliziten) und bildungsbezogenen (expliziten) Personalentwicklungs-Maßnahmen vgl. Thom, N. (Personalentwicklung, 1987), S. 15 und S. 35 ff. sowie den dortigen Hinweis auf Flohr, B./Niederfeichtner, F. (Personalentwicklungsliteratur, 1982), S. 42.

⁴⁵⁶ Vgl. Conradi, W. (Personalentwicklung, 1983), S. 34 f., Staehle, W. (Management, 1994), S. 824 sowie Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 230 f.

⁴⁵⁷ „**Personal- und Organisationsentwicklung erweisen sich als konzeptionell untrennbare Aktivitätsbereiche.**“ Kupsch, P. U./Marr, R. (Personalwirtschaft, 1991), S. 890. DRUMM spricht in diesem Zusammenhang auch von der Notwendigkeit einer *simultanen Organisations- und Personalentwicklung*. Vgl. Drumm, H. J. (Personalwirtschaftslehre, 1995), S. 346 und S. 311. Vgl. hierzu auch Berlingen, R./Merkes, F. (Bildungskonzeption, 1990), S. 14 sowie die Ausführungen von Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 79 f.

⁴⁵⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Drumm, H. J. (Personalwirtschaftslehre, 1995), S. 346, Laske, S. (Personalentwicklung, 1987), Sp. 1665 und Berthel, P. (Personal-Management, 1997), S. 230 f. Während DRUMM dem Personal aber nur eine Anpassungs- und noch keine Initialfunktion zuerkennt, verweisen LASKE und BERTHEL bereits auf die notwendige Veränderungsfunktion der Personalentwicklung.

⁴⁵⁹ Vgl. hierzu auch Antoni, M. (Personalentwicklung, 1992), S. 35 ff., der u. a. zwischen direkten (Potentialentwicklung) und mittelbaren Aufgaben (Arbeitsgestaltung) der Personalentwicklung unterscheidet. An der Erweiterung des Personalentwicklungs-Instrumentariums um indirekte Maßnahmen wird deutlich, daß eine integrative Personalentwicklung eng mit der Organisationsplanung verbunden ist. Sollte also eine Geschäftsleitung verständlicherweise weiterhin von der Bedeutung einer zentral und sachrational durchgeführten Unternehmensplanung (Strategie-, Organisations-, Personalplanung etc.) überzeugt sein, dann wird eine Zusammenarbeit zwischen den für Organisationsplanung und Personalentwicklung verantwortlichen Organisationseinheiten unumgänglich. Vgl. v. a. Baumann, J. (Führungssysteme, 1985), S. 101-105, Zander, E. (Personal- und Organisationsabteilung, 1992), Sp. 1917-1922, insbesondere Abbildung 1 in den Sp. 1919 f. sowie Weiss, U. (Organisation, 1995), S. 705 ff. Vgl. hierzu auch Seibold, P. (Bank, 1995), S. 197-199.

tert werden, werden zunächst Grundfunktionen und Grundsätze eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts aufgezeigt.

3.3 Grundfunktionen und Grundsätze eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts

3.3.1 Grundfunktionen eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts

Wie in Kapitel 2.5.2 abgegrenzt, kann das Ergebnis organisatorischen Lernens auf Gruppen- und Gesamtbankebene in der Verbesserung des organisationsinternen Wissensaustauschs gesehen werden. Eine integrative Personalentwicklung, die nicht nur das individuelle, sondern auch das organisatorische Lernen auf Gruppen- und Gesamtbankebene fördern will, muß demzufolge v. a. eine Informations- und Aktivierungsfunktion wahrnehmen. Dies sind jedoch nicht die einzigen betrieblichen Grundfunktionen, die eine integrative Personalentwicklung in Banken zu erfüllen hat.⁴⁶⁰ Insgesamt hat sie eine⁴⁶¹

- Informations- und Aktivierungsfunktion,
- Qualifizierungs- und Förderungsfunktion,
- Stabilisierungs- und Veränderungsfunktion,
- Management- und Führungsfunktion.

Im Rahmen ihrer Informations- und Aktivierungsfunktion kommt der Personalentwicklung die Aufgabe zu, das in der Bank vorhandene individuelle und kollektive Wissen zugänglich zu machen (*Informationsfunktion*) und vorhandene Potentiale zu erschließen (*Aktivierungsfunktion*). Damit wird bezweckt, die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit von Organisationsmitgliedern und Gruppen sowie der Organisation als Ganzes zu erweitern. Der organisatorische Wandel macht es jedoch oftmals erforderlich, daß die Personalentwicklung die zur Bewältigung des Wandels notwendigen Qualifikationen identifiziert, vermittelt und deren individuelle Aneignung und Anwendung kontrolliert (*Qualifizierungsfunktion*) oder die Organisationsmitglieder und Gruppen beim selbstinitiierten Erwerb von Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit begleitend betreut und berät (*Förderungsfunktion*).

⁴⁶⁰ Zu den allgemeinen Anforderungen an eine Personalabteilung vgl. überblicksartig auch Schindler, U. (Human Resources Management, 1997), S. 519 f.

⁴⁶¹ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Laske, S. (Personalentwicklung, 1987), Sp. 1665 f.

Des weiteren muß die Personalentwicklung als Basis von organisatorischem Wandel auch selbst Maßnahmen initiieren, durchführen und kontrollieren, die Gelegenheiten schaffen, den organisatorischen Status Quo zu hinterfragen (*Veränderungsfunktion*). Aufgrund interner oder externer Restriktionen wird die Personalentwicklung dabei jedoch immer wieder an individuelle und kollektive Grenzen stoßen.⁴⁶² Dies kann u. a. zu individueller oder kollektiver Demotivation und Passivität von Organisationsmitgliedern und Gruppen in der Organisation führen. Aufgabe der Personalentwicklung ist es dann, zwischen den betroffenen Parteien (Mitarbeiter versus Bank, Vorgesetzter versus Untergebener, Geschäftsbereich versus Projektgruppe usw.) informierend und vermittelnd tätig zu werden (*Stabilisierungsfunktion*). Schließlich kommt der Personalentwicklung eine *Führungs- und Managementfunktion* zu. Die Personalentwicklung nimmt in Zusammenarbeit mit anderen Funktionsbereichen, z. B. EDV, Marketing, Organisationsplanung, nicht nur Management-Aufgaben wahr, sondern sie dient auch als Verbindungsstelle bei der Werte-, Normen-, Regel- und Zielvermittlung in und zwischen den personalen Subsystemen und Systemebenen⁴⁶³ einer Bank (*Führungsfunktion*).⁴⁶⁴ Auch hierbei hat eine integrative Personalentwicklung einige Grundsätze zu beachten.

3.3.2 Grundsätze eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts

3.3.2.1 Integrative Personalentwicklung ist ebenenorientiert

Eine integrative Personalentwicklung betont zwar die grundlegende Bedeutung einer gezielten und systematischen Personentwicklung.⁴⁶⁵ Darüber hinaus und vielleicht sogar als Voraussetzung dafür darf sie dabei aber die Entwicklung von Teams und des Unternehmens als Ganzes nicht vernachlässigen. Auf den beiden zuletzt genannten Ebenen stellen sich v. a. qualitativ völlig andere Anforderungen an das bankbetriebliche Personalentwicklungs-Management. Dies gilt sowohl für die Auswahl und den Einsatz des verwendeten Planungs- und Durchführungs- wie auch des Kontrollinstrumentariums. Während man in der traditionell individuumzentrierten Personalentwick-

⁴⁶² Siehe Kapitel 2.4.1 und 2.4.2, S. 62 ff.

⁴⁶³ Siehe Kapitel 3.2.3.3, S. 98.

⁴⁶⁴ Vgl. hierzu auch Drostens, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 101 und Wächter, H. (Personalwesen, 1992), S. 335. Zur Bedeutung der Personalentwicklung in ihrer Funktion als Werte- und Kulturvermittler in Unternehmen vgl. auch Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987), S. 213 ff. sowie Herberich, R. (Personalentwicklung, 1990), S. 22.

⁴⁶⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 150 f.

lung bereits tragfähige Konzepte entwickelt hat, ist man auf den Interventionsebenen *Lernen von und zwischen Gruppen* sowie *Lernen der Organisation* noch nicht so weit fortgeschritten. Einige Instrumente zur Förderung des Gruppen- und institutionellen Lernens wurden zwar in anderen betriebswirtschaftlichen Kontexten, wie z. B. Innovations-, Reorganisations- und Qualitäts-Management bereits angesprochen, oftmals aber ebeneninadäquat umgesetzt. Das kann u. a. zur Folge haben, daß euphorisch angekündigte Konzepte und Instrumente, wie z. B. Qualitätszirkel im Rahmen von Total Quality Management- oder Lean Management-Konzepten relativ schnell versanden und durch umfangreiche und kostspielige Maßnahmen wieder angestoßen werden müssen.⁴⁶⁶ Integrative Personalentwicklung will derartige Fälle vermeiden, indem sie den Einsatz von Personalentwicklungs-Instrumenten ebenenspezifisch plant, steuert und kontrolliert. Wenn die Personalentwicklungs-Instrumente nicht ebenenspezifisch eingesetzt werden, dann werden die Instrumente nicht problemadäquat verwendet oder die Probleme nicht instrumentenadäquat angegangen.⁴⁶⁷

Aus Sicht des organisatorischen Lernens hat eine integrative Personalentwicklung die folgenden, in Abbildung 15 dargestellten Interventionsebenen zu unterscheiden:⁴⁶⁸

- Organisationsmitglied,
- Gruppen innerhalb der Organisation und
- Gesamtorganisation.

Je nachdem auf welcher Ebene eine Anpassung oder Fortentwicklung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit erreicht werden soll, sind problemadäquate Ansätze zur Planung, Steuerung und Kontrolle der Personalentwicklungs-Aktivitäten heranzuziehen. Nur so wird es möglich, einen Personalentwicklungs-Bedarfs problemadäquat zu identifizieren und zu analysieren, Personalentwicklungs-Instrumente zielgerichtet auszuwählen und systematisch einzusetzen sowie den Erfolg oder Mißerfolg der Personalentwicklungs-Maßnahmen festzustellen.

⁴⁶⁶ Zu allgemeinen Problemen, die bei der Umsetzung von Qualitätszirkel-Konzepten auftreten können, vgl. u. a. Hüttinger, S. (Total Quality Management, 1995), S. 142 sowie Bokranz, R./Kasten, L. (Qualitätssicherung, 1994), S. 93.

⁴⁶⁷ SCHÜPPEL spricht hier von einem *Fehler* 2. und 3. Art. Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 55.

⁴⁶⁸ „Die Personalentwicklung setzt vorwiegend bei einzelnen Mitgliedern der Organisation an, ist jedoch eng mit Interventionen auf der Gruppenebene ... und der Organisationsebene ... verknüpft, die auf organisationale Gruppen bzw. auf die gesamte Organisation Bezug nehmen.“ Holling, H./Liepmann, D. (Personalentwicklung, 1993), S. 286. Vgl. hierzu auch Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) e. V. (Hrsg.) (Personalplanung, 1978), S. V-33.

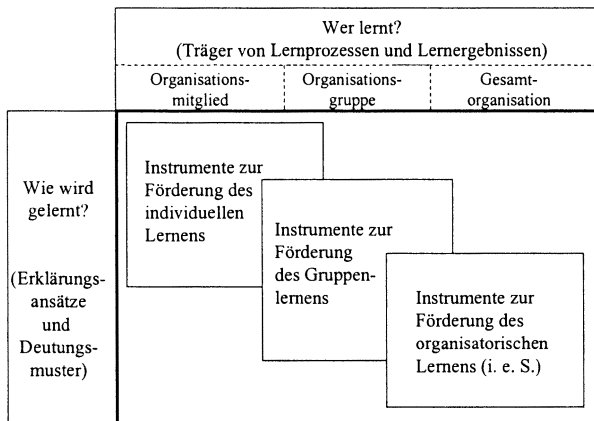


Abb. 15: Ebenenspezifische Auswahl von Personalentwicklungs-Instrumenten
Quelle: In Anlehnung an Ciupka, D. (Personalmanagement, 1991), S. 183

3.3.2.2 Integrative Personalentwicklung ist partizipativ

Als notwendige Voraussetzung einer zielorientierten und systematischen Personalentwicklung hat sich im Laufe der letzten zweieinhalb Jahrzehnte die Ermittlung von Personalentwicklungs-Bedarfen herauskristallisiert.⁴⁶⁹ Hier kann die individuelle Personalentwicklung bereits auf ein umfangreiches Instrumentarium zur Bedarfsermittlung zurückgreifen.⁴⁷⁰ Aber obwohl in der bankbetrieblichen Literatur und Praxis die Notwendigkeit einer systematischen Analyse von Personalentwicklungs-Bedarfen erkannt wurde, zeigen empirische Befunde, daß die Analysen in praxi nur auf einem niedrigen methodischen Niveau erfolgen.⁴⁷¹ Das liegt zum einen an den methodischen Schwä-

⁴⁶⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 66 f.

⁴⁷⁰ Genannt werden u. a. Befragungen und Gespräche, Verhaltensbeobachtungen, Dokumentenanalysen, Beurteilungen sowie Prüfungen, Tests und Assessment Center. Vgl. u. a. Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 248 ff., Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 72 ff. und Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 67.

⁴⁷¹ Vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 133.

chen einzelner Analyseverfahren⁴⁷² und zum anderen daran, daß die Bedarfsanalyse von den Instituten selbst nicht konsequent eingesetzt und weiterentwickelt wird. Darüber hinaus erschweren die kontinuierlichen Veränderungen im rechtlichen, marktlichen und technologischen Umfeld von Banken die konkrete Ermittlung und Festlegung zeitinvarianter Stellenbeschreibungen⁴⁷³ und Anforderungsprofile, an denen sich die Personalentwicklung orientieren könnte. Des weiteren muß beachtet werden, daß sich auch die Einstellungen der Mitarbeiter zum Institut, zur Arbeit, zur Weiterbildung etc. im Zeitablauf ändern.

Soll bei der Identifikation von Personalentwicklungs-Bedarfen und der hierauf aufbauenden Planung, Umsetzung und Kontrolle von Personalentwicklungs-Maßnahmen das Wissen der Mitarbeiter, Führungskräfte und Organisationseinheiten einbezogen werden, wird deren umfassende Partizipation⁴⁷⁴ am Personalentwicklungs-Prozeß erforderlich.⁴⁷⁵ Bereits 1982 haben DOMSCH/REINECKE auf die Notwendigkeit und Bedeutung einer *Partizipativen Personalentwicklung* hingewiesen.⁴⁷⁶ Hierunter verstehen sie im wesentlichen das hierarchieübergreifende und das an gesetzlichen Regeln und freiwilligen Vereinbarungen orientierte Zusammenwirken der Personalentwicklungs-Träger, Geschäftsleiter, Führungs- und Fachkräfte, Mitarbeiter, Vertreter der zentralen Personalentwicklungs-Abteilung und dezentrale Personalentwicklungs-Beauftragte sowie Arbeitnehmervertreter, bei der Ermittlung des Personalentwicklungs-Bedarfs sowie bei der Maßnahmenplanung, -durchführung und -kontrolle.

⁴⁷² Die meisten Autoren betonen, daß es sinnvoll ist, nicht nur ein Instrument einzusetzen, sondern im Sinne eines *optimalen Methodenmix* eine sich ergänzende Kombination verschiedener Techniken zu verwenden. Vgl. Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 66 sowie die dort angegebene Literatur.

⁴⁷³ „Stellenbeschreibungen sind innerbetrieblich verbindliche *Dokumentationen* personenbezogener Aufgabenkomplexe, zugehöriger Befugnisse sowie der organisatorischen Einordnung des Stelleninhabers. Häufig werden in Stellenbeschreibungen auch die Anforderungen an den Stelleninhaber aufgenommen.“ Schmidt, G. (Stellenbeschreibungen, 1976), Sp. 3720.

⁴⁷⁴ Aus organisationstheoretischer Sicht wird "unter Partizipation ... die Beteiligung von Mitarbeitern an der Willensbildung einer hierarchisch höheren Ebene der Organisation verstanden ..." Hill, W./Fehlbaum, R./Ulrich, P. (Organisationslehre 1, 1989), S. 235. Des weiteren kann unter dem Begriff *Partizipation* aber auch die „... Beteiligung der Mitglieder einer Gruppe an den für sie relevanten Entscheidungen durch Mitberatung oder Mitbestimmung ...“ verstanden werden. Rosentiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 276. Letzteres kann u. a. in Form von Förder- oder Abteilungsentwicklungsgesprächen geschehen. Zum Förder- und Abteilungsentwicklungsgespräch vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 80.

⁴⁷⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Weber, W. (Fortbildung, 1987), Sp. 323.

⁴⁷⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 69.

Dabei beruht die Notwendigkeit einer partizipativen Personalentwicklung ihrer Meinung nach nicht nur auf rechtlichen Regelungen, sondern auch auf möglichen effizienzsteigernden Auswirkungen für das Unternehmen.⁴⁷⁷ Die Teilnahme von Organisationsmitgliedern und Gruppen an Personalentwicklungs-Entscheidungen soll schließlich dazu beitragen, die Lernmotivation der Organisationsmitglieder spürbar zu erhöhen und eine Steigerung des Lernerfolgs zu ermöglichen. Des weiteren, und aus Sicht des organisatorischen Lernens wohl viel entscheidender, soll die Partizipation der Organisationsmitglieder zu einer Verbreiterung und Vertiefung der informellen Basis von Personalentwicklungs-Entscheidungen beitragen.⁴⁷⁸

Denn "in vielen Fällen ... kann der einzelne Mitarbeiter besser die speziellen Anforderungen seiner Aufgabe unter Berücksichtigung aller relevanten Bedingungen beurteilen und eventuell sogar prognostizieren als 'Generalisten' am 'grünen Tisch' der Personalentwicklungs-Abteilungen. Damit wird unter Umständen durch Partizipation die Entwicklungsbedarfsanalyse zuverlässiger und präziser. Weiterhin ist die Beurteilung des Lern- und Transfererfolgs konkreter Personalentwicklungs-Maßnahmen (z. B. bestimmter Seminare) mit den herkömmlichen Maßnahmen nur sehr grob durchzuführen. Bei der Evaluation derartiger Maßnahmen wird ohne die Aussage der Beteiligten ein zuverlässiges Urteil über deren Effizienz nicht zu fällen sein."⁴⁷⁹

Trotz dieser Vorteile sind mit einer partizipativen Personalentwicklung auch erhebliche Probleme verbunden.⁴⁸⁰ Weitgehende Mitberatungs- und Mitbestimmungsrechte setzen nämlich nicht nur das *Wollen*, sondern auch das *Können* der Organisationsmitglieder voraus.⁴⁸¹ Da angenommen werden muß, daß Organisationsmitglieder oftmals nicht über das notwendige Erfahrungswissen zur Teilnahme an Personalentwicklungs-Entscheidungen verfügen oder keinen umfassenden Überblick über den jeweils aktuellen Stand der direkten und indirekten Personalentwicklungs-Möglichkeiten inner- und außerhalb des Unternehmens haben⁴⁸², ist eine Betreuung und Beratung der individuellen Personalentwicklungs-Träger durch eine zentrale Serviceeinheit *Personalentwicklung* unbedingt erforderlich.

⁴⁷⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 70 ff.

⁴⁷⁸ Vgl. hierzu auch Sonntag, K. (Lernen, 1996), S. 49 f.

⁴⁷⁹ Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 71.

⁴⁸⁰ Vgl. Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982), S. 69.

⁴⁸¹ "Abgesehen von intellektuellen Kapazitätsunterschieden, sind es interdependente Interessen-, Informations- und Schichtschwellen, die überwunden werden müssen." Kappler, E. (Partizipation, 1980), Sp. 1847.

⁴⁸² Vgl. hierzu auch Ciupka, D. (Personalmanagement, 1991), S. 54 f.

3.3.2.3 Integrative Personalentwicklung ist strategisch orientiert

3.3.2.3.1 Traditionelle Qualifikations-Strategien und die Grenzen strategie- und strukturerfüllender Personalentwicklung

Zur Deckung oder Vermeidung eines Qualifikations-Bedarfs bieten sich grundsätzlich drei Strategien an.⁴⁸³ Beispielsweise können durch eine Erhöhung der Arbeitsteilung und eine vermehrte Standardisierung von Arbeitsabläufen die organisationsstrukturellen Anforderungen an das einzelne Organisationsmitglied vermindert werden. Eine anforderungsreduzierende Veränderung von Organisationsstrukturen zielt darauf ab, den Qualifikations-Bedarf zu senken und den Einsatz angelernter Arbeitskräfte zu ermöglichen.⁴⁸⁴ Als idealtypische Beispiele für Institute des Bankgewerbes, die eine derartige *Dequalifikations-Strategie* seit ihrem Bestehen verfolgen, können u. a. die HSB.HYPO Service-Bank AG sowie Direktbanken und Discount Broker, wie z. B. Bank 24 AG, Direkt Anlage Bank GmbH und comdirect bank GmbH genannt werden. Auch einige Universalbanken versuchen, durch die anforderungsreduzierende Veränderung von Organisationsstrukturen eine kostengünstige Deckung ihres Qualifikations-Bedarfs in ausgewählten Geschäftsfeldern zu erreichen. Eine derartige Vorgehensweise ist aber nur in den Geschäftsfeldern möglich, in denen ausschließlich standardisierte und nur wenig erklärungsbedürftige Bankmarktleistungen angeboten werden, wie z. B. im Mengenkundengeschäft.

Als weitere Alternative zur Deckung eines vorhandenen Qualifikations-Bedarfs besteht auch die Möglichkeit, qualifizierte Arbeitskräfte am externen Arbeitsmarkt zu rekrutieren. Dies kann erforderlich sein, wenn die benötigten Qualifikationen oder Qualifikationspotentiale intern nicht vorhanden sind oder durch interne Personalentwicklungs-Maßnahmen nicht in der verfügbaren Zeit aufgebaut werden können.⁴⁸⁵ Voraussetzung hierfür ist allerdings, daß die qualifizierten Arbeitskräfte am externen Arbeitsmarkt verfügbar sind. Darüber hinaus muß beachtet werden, zu welchen Kosten ein adäquater Wissensträger am externen Arbeitsmarkt angeworben werden kann. Des weiteren muß eine Organisation immer berücksichtigen, daß mit der Eingliederung v. a. von hochspezialisierten Experten und Expertengruppen oftmals erhebliche Anpassungsschwie-

⁴⁸³ Vgl. hierzu und zum folgenden Lutz, B. (Arbeitsmarktstruktur, 1987), S. 33 ff. Zu *personal-orientierten Wissensbeschaffungsstrategien* vgl. auch Albrecht, F. (Management, 1993), S. 140 ff.

⁴⁸⁴ Zur allgemeinen Kritik an dieser Qualifikations-Strategie vgl. Pawlowsky, P. (Qualifikationsstrategien, 1992), S. 190 ff.

⁴⁸⁵ Vgl. Albrecht, F. (Management, 1993), S. 141.

rigkeiten auftreten. Als idealtypische Beispiele für Institute des Bankgewerbes, die konsequent eine externe Wissensbeschaffung betrieben haben, können die Deutsche Bank AG und die Dresdner Bank AG genannt werden. Zum Auf- und Ausbau ihres Investment Banking rekrutierten diese Institute in großem Umfang Spezialisten am externen Arbeitsmarkt und beteiligten sich an anderen Investmentbanken. Bei der Eingliederung der erworbenen Unternehmen und der angeworbenen Experten stießen beide Institute teilweise auf erhebliche Schwierigkeiten, die unter Umständen auch mit ein Grund dafür sind, daß sich z. B. die Deutsche Bank AG und einige Spezialisten mittlerweile wieder trennten.⁴⁸⁶

Als dritte Alternative besteht noch die Strategie der internen Qualifizierung⁴⁸⁷, d. h. der betrieblichen Weiterbildung des gegenwärtigen Personals, der auch in der bankbetrieblichen Praxis⁴⁸⁸ eine große Bedeutung zukommt. Dies wird auch aus Abbildung 16 ersichtlich. Die Personalentwicklungs-Experten schätzen die Bedeutung des künftigen Personals und damit die Bedeutung des externen Personal-Marketing, der externen Personalbeschaffung und Personalauswahl für das Lernen in und von Banken mit einem Median von 2 zwar relativ hoch ein. Im Verhältnis dazu wird die Relevanz des gegenwärtigen Personals mit Medianen von jeweils 1 aber höher eingeschätzt.⁴⁸⁹ In ihrer Beurteilung zur Bedeutung des gegenwärtigen Personals sind sich die Personalentwicklungs-Experten mit Quartilsabständen von 0 und 1 bei mittleren absoluten Abweichungen von 0.27 und 0.38 im Gegensatz zur Einschätzung zur Bedeutung des künftigen Personals mit einem Quartilsabstand von 1 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.58 auch relativ einig.

⁴⁸⁶ Vgl. Zitzelsberger, G. (Bankier, 1998), S. 22, Zitzelsberger, G. (Deutsche Bank, 1998), S. 17 sowie Einecke, H. (Abstieg, 1998), S. 21.

⁴⁸⁷ ALBRECHT bezeichnet diese Strategie als *Strategie der Personalentwicklung*. Vgl. Albrecht, F. (Management, 1993), S. 140.

⁴⁸⁸ Siehe hierzu Fußnote 363, S. 82.

⁴⁸⁹ Eine Gesamtübersicht über die Ergebnisse der statistischen Auswertung der Kurzfragebogenaktion befindet sich im Anhang, S. 256 f.

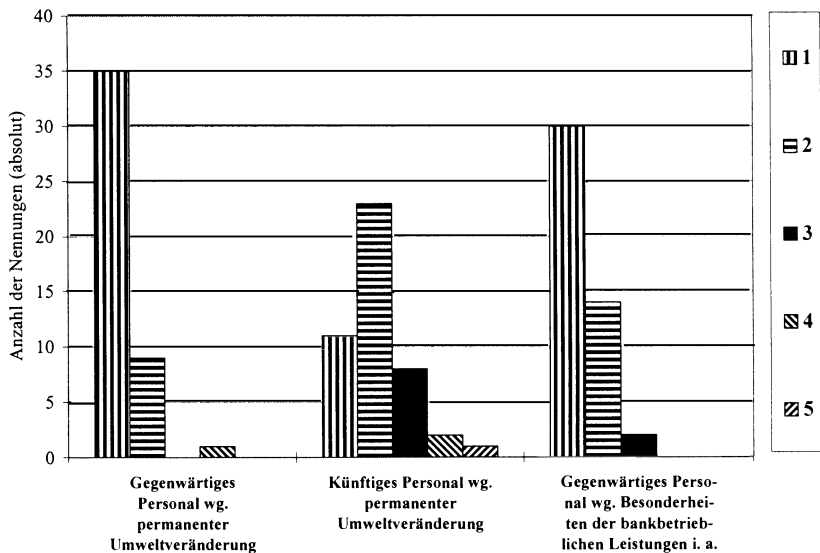


Abb. 16: Zur Bedeutung des gegenwärtigen und künftigen Personals für das Lernen in und von Banken
(Frage 12.4-12.6.; Noten 1 (stimme voll zu)-5 (stimme überhaupt nicht zu))
Quelle: Eigene Darstellung

Wie im vorangegangenen Kapitel jedoch bereits angedeutet wurde, unterliegt die traditionelle Personalentwicklung in Banken v. a. dem Prognoseproblem des Personalentwicklungs-Bedarfs. Denn trotz erheblicher *time lags*⁴⁹⁰ zwischen der Einführung neuer Organisationsstrukturen oder der Änderung von Bankmarktleistungen aufgrund rechtlicher, marktlicher und technologischer Veränderungen sowie ihrer didaktischen Aufbereitung durch interne wie externe Bildungseinrichtungen dominieren in der bankbetrieblichen Personalentwicklung noch immer unidirektionale und individuum-zentrierte Personalentwicklungs-Modelle, die den Qualifikations-Bedarf als endogene Variable strategischer und struktureller Vorgaben erfassen. Ein hierauf aufbauendes Personalentwicklungs-Management beruht auf einem Modell, das den Personalentwicklungs-Bedarf, die Weiterbildungs-Maßnahmen und die Laufbahngestaltung über

⁴⁹⁰ Zum „Problem der chronischen Verspätung“ in der betrieblichen Weiterbildung vgl. ausführlich Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 183 ff.

den Markt steuert.⁴⁹¹ Den Markt als alleinige Steuerungsinstanz für das Personalentwicklungs-Management anzusehen, ist aber unzureichend, weil der Personalentwicklungs-Bedarf hierbei nur aus der gegenwartsbezogenen Nachfrage abgeleitet wird und dabei die Nutzung und der Aufbau von Wissenspotentialen nur rudimentär berücksichtigt werden.⁴⁹² Ein aktives, innovations- und potentialorientiertes Personalentwicklungs-Management kommt nicht zustande.⁴⁹³

Wenn aber sowohl der Markt wie auch Strategien und Strukturen als alleinige Steuerungsinstrumente für ein Personalentwicklungs-Management ausscheiden, dann kommt dem Wissenspotential, im Sinne von Erfahrungen, Ideen usw. von Organisationsmitgliedern und Gruppen eine neue und größere Bedeutung zu. Um die erfolgreiche Umsetzung von Unternehmensstrategien und -strukturen gewährleisten zu können, sollte eine integrative Personalentwicklung frühzeitig, d. h. bereits bei der Strategieformulierung, in den strategischen Management-Prozeß⁴⁹⁴ einbezogen werden. Dies gilt v. a. auch in den Fällen, in denen der strategische Status Quo kritisch analysiert und geändert werden soll.

3.3.2.3.2 Notwendige Ergänzung der traditionellen Sichtweise von Personalentwicklung aus strategischer Sicht

Neben der Individuumzentriertheit stellt der passive strategie- und strukturerfüllende Charakter traditioneller Auffassungen von Personalentwicklung einen wesentlichen Kritikpunkt dar. Der Personalentwicklungs-Prozeß wird hierbei als bürokratisch ablaufender Prozeß von Personalentwicklungs-Planung, -Durchführung und -Kontrolle verstanden, die sich vorgegebenen Strategien und Organisationsstrukturen anzupassen haben. „So einleuchtend diese Synchronisierung auch erscheint ... , so unterstellt man dabei bewußt oder unbewußt die Existenz der Unternehmensstrategie (und -struktur, Anm. d. Verf.) selbst, an die es sich anzupassen gilt.“⁴⁹⁵ Die Teilnahme der Organisationsmitglieder am Strategie- und Strukturgestaltungs-Prozeß beschränkt sich dabei auf die reaktive Aneignung vorgegebener Weiterbildungsinhalte. Einen aktiven Beitrag zur

⁴⁹¹ Siehe hierzu Fußnote 23, S. 5.

⁴⁹² Vgl. hierzu allgemein auch Hinterhuber, H. H. (Unternehmensführung, 1996), S. 9 ff.

⁴⁹³ Vgl. hierzu und zum folgenden Pawlowsky, P. (Qualifikationsstrategien, 1992), S. 196 sowie die dort angegebene Literatur.

⁴⁹⁴ Vgl. Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 69.

⁴⁹⁵ Wächter, H. (Personalwesen, 1992), S. 327.

Fortentwicklung der Organisation sowohl aus sozialer wie auch aus struktureller und strategischer Sicht leistet diese Form der Personalentwicklung nicht. Zwar wird der Personalentwicklung bereits eine funktionalstrategische Bedeutung im Rahmen der Personal-Politik zuerkannt. Das Personalentwicklungs-Management hat sich jedoch an strukturelle Vorgaben der Organisationsplanung auszurichten, die sachrational aus der Gesamtbank- und den Geschäftsfeldstrategien abgeleitet werden. Erst im Anschluß daran werden Personalentwicklungs-Strategien und -Maßnahmen erarbeitet, umgesetzt und kontrolliert. Aufgabe der Personalentwicklung muß es aber auch sein, Gelegenheiten zu schaffen, bei denen bestehende Strategien und Strukturen kritisch hinterfragt werden können.⁴⁹⁶ Eine integrative Personalentwicklung darf also nicht nur strategie- und struktur erfüllende, sondern muß auch strategisch orientierte Personalentwicklung sein.⁴⁹⁷

Bisherige Konzepte zu einer strategischen und strategieorientierten Personalentwicklung betonen zwar bereits den Zukunftsbezug sowie die Notwendigkeit und Bedeutung der Personalentwicklung bei der Umsetzung von Strategien und Strukturen, eine aktive Funktion sowohl bei der Strategieformulierung wie auch bei der Organisationsgestaltung kommt der Personalentwicklung aber nicht zu. "PE hat (jedoch, Anm. d. Verf.) nicht nur den klaren Auftrag, Unternehmensstrategien umzusetzen, sondern sie wirkt bei der Entwicklung der Unternehmensstrategie mit."⁴⁹⁸ Aufgabe einer strategisch orientierten Personalentwicklung ist es also auch, den Prozeß der Strategieformulierung, -umsetzung und -kontrolle z. B. durch die Initiierung und Durchführung von Strategie-Workshops⁴⁹⁹, Diskussionsforen etc. aktiv zu begleiten und zu unterstützen.⁵⁰⁰ Darüber hinaus nimmt die Personalentwicklung auch Aufgaben wahr, welche die Strategie- und Strukturgestaltung mittelbar beeinflussen. Die Personalentwicklung muß auf allen Interventionsebenen⁵⁰¹ (Organisationsmitglied, Gruppen und Gesamtorganisation) permanent Maßnahmen anbieten, welche die Identifikation, Diffusion,

⁴⁹⁶ Vgl. beispielsweise Wagner, A./Wagner, R. (Handlungsnotwendigkeiten, 1998), insbesondere S. 238 ff. Siehe hierzu auch Kapitel 2.3.2, S. 51 f.

⁴⁹⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 116 ff.

⁴⁹⁸ Hehl, G. (Personalentwicklung, 1991), S. 85.

⁴⁹⁹ Zur Erläuterung vgl. Richmond, B. (Strategic Forum, 1997), insbesondere S. 133.

⁵⁰⁰ Vgl. Albrecht, F. (Management, 1993), S. 126 f.

⁵⁰¹ Nach PAWLOWSKY/BÄUMER die Wissenssystemebenen einer Organisation. Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 194 f.

Modifikation, Integration und Umsetzung von Wissen im Unternehmen in zielgerichtetes Verhalten fördern.

3.3.2.4 Integrative Personalentwicklung ist lebenszyklusorientiert

Jeder individuelle Lernprozeß und jede individuelle Handlung erfolgt vor dem Hintergrund bereits gemachten Erfahrungswissens, d. h. vor dem Hintergrund bereits vorhandener individueller Wissensschemata.⁵⁰² Die individuellen Wissensschemata sind dabei nicht nur von der bisherigen Sozialisation des Organisationsmitglieds und von der Internalisierung von Organisationswissen durch das Organisationsmitglied, sondern auch von der aktuellen beruflichen und betrieblichen Entwicklungsphase, in der sich das Organisationsmitglied gerade befindet, abhängig. "Diese Phasen lassen sich durch Veränderungen in Bedürfnissen, Zielen, Fähigkeiten, Motiven und anderen wichtigen Charakteristika des Menschen voneinander unterscheiden."⁵⁰³ Individuelle Lebenszyklusmodelle⁵⁰⁴ können hier der Personentwicklung⁵⁰⁵ hilfreiche Hinweise bei der Planung, Durchführung und Kontrolle von Weiterbildungs-Maßnahmen oder der individuellen Laufbahnberatung geben.⁵⁰⁶

⁵⁰² Siehe hierzu Kapitel 2.1.2, S. 25 f. und Kapitel 2.1.4, S. 31 f. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 43 f.

⁵⁰³ Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1991), S. 287 f.

⁵⁰⁴ Vgl. u. a. Schein, E. H. (Career, 1978), S. 27 ff. sowie Mayrhofer, W. (Lebenszyklus, 1992), Sp. 1240-1246.

⁵⁰⁵ Siehe hierzu Kapitel 3.2.3.3, S. 98 und Kapitel 3.2.3.4, S. 101.

⁵⁰⁶ Vgl. Kitzmann, A./Zimmer, D. (Personalentwicklung, 1982), S. 159-182, Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1991), S. 295, Mayrhofer, W. (Lebenszyklus, 1992), Sp. 1257 und Sp. 1249 f., Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1994), S. 32 f., Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 301 ff. sowie aus bankbetrieblicher Sicht Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 150 f.

Stadium	Rollen	Aufgabe
1. Grundbildung	Neuling	Den Realitätsschock überwinden; möglichst schnell ein effektives und akzeptiertes Mitglied der Organisation werden.
2. Volle Mitgliedschaft zu Beginn der Laufbahn	Neues, aber volles Mitglied	Die Verantwortung übernehmen; erste Erfahrungen als Basis für die weitere Laufbahn sammeln; entscheiden, ob dieses Berufsfeld und diese Organisation die eigenen Ansprüche gut genug erfüllt.
3. Volle Mitgliedschaft in der Mitte der Laufbahn	Vollwertiges Mitglied bzw. Lebenslanges Mitglied als Mitarbeiter oder Vorgesetzter	Entscheiden zwischen Spezialisten- und Generalisistentum und/oder Übernahme von Führungsverantwortung; sich fort- und weiterbilden; eine produktive Person im eigenen Berufsfeld werden; seine beruflichen Laufbahnpläne entwickeln.
4. Krise in der Mitte der Laufbahn		Mit Diskrepanzen zwischen den eigenen Hoffnungen und dem Erreichen umgehen lernen; den Stellenwert der beruflichen Tätigkeit im gesamten eigenen Lebensraum bestimmen; dem beruflichen Leben wieder einen Sinn geben; Mentorfunktion übernehmen.
5a. Ende der Laufbahn - in Tätigkeit ohne Führungsverantwortung	Stabs- oder Linientätigkeit	Mentorfunktion wahrnehmen; Interessen und Fähigkeiten, die auf Erfahrung beruhen, ausweiten; die Fähigkeiten, die zur Realisierung der in Phase 4. getroffenen Entscheidungen nötig sind, erwerben (Spezialist, Führungsverantwortung, Rückzug ins Privatleben).
5b. Ende der Laufbahn - in Tätigkeit mit Führungsverantwortung	Geschäftsleitung, Mitglied des Führungstabes	Die eigenen Fähigkeiten und Begabungen für das Wohl der Organisation einsetzen; die Anstrengungen anderer integrieren können; wichtige Mitarbeiter auswählen und entwickeln.
6. Nachlassen und Rückzug	Akzeptieren lernen, daß Einfluß, Verantwortung sich verringern	Sich verringern den Einfluß, Verantwortung akzeptieren lernen; neue Rolle, die durch abnehmende Kompetenz und Motivation geprägt sind, für sich finden; ein Leben führen lernen, das weniger durch berufliche Tätigkeit beherrscht wird.

Abb. 17: Idealtypische Phasen der beruflichen Entwicklung eines Organisationsmitglieds

Quelle: In Anlehnung an Schein, E. H. (Career, 1978), S. 27 ff.

Weil das Organisationsmitglied im Laufe seiner betrieblichen Zugehörigkeit in der Regel gravierenden personell-sozialen und strukturellen Veränderungen, wie z. B. Eintritt als neuer Mitarbeiter, Versetzungen oder Beförderungen, ausgesetzt ist, gilt es, diese Änderungen im Rahmen einer lebenszyklusorientierten Personentwicklung zu berücksichtigen.

sichtigen.⁵⁰⁷ Um das zu erreichen, muß die betriebliche Personalentwicklung aber ihre traditionell kurzfristige Sichtweise, wie z. B. Analyse des aktuellen Arbeits- und Leistungsverhaltens oder der momentanen Einstellung und Motivation, aufgeben und sowohl in struktureller wie auch in personeller Hinsicht eine langfristige Perspektive einnehmen.⁵⁰⁸ Im Mittelpunkt einer langfristigen Sichtweise stehen u. a. die Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit von Aufgabenbereichen, Stellen und Personen (Potentialorientierung der Personalentwicklung) sowie die Identität der Mitarbeiter mit sich selbst und ihren bisherigen und künftigen Rollen in der Organisation (Persönlichkeitsorientierung der Personalentwicklung⁵⁰⁹).

Stand in der Personalentwicklung das Organisationsmitglied im Mittelpunkt, so spielt das einzelne Organisationsmitglied im Rahmen der Gruppenentwicklung nur insoweit eine Rolle, wie es als Mitglied einer Gruppe der Organisation Gruppenprozesse beeinflusst. Wie für die Personalentwicklung gilt auch für die Gruppenentwicklung, daß sie die jeweilige Entwicklungsphase, in der sich eine Gruppe zum Zeitpunkt eines Instrumenteneinsatzes befindet, beachten muß.⁵¹⁰ Denn wie Organisationsmitglieder durchlaufen auch Gruppen in einer Organisation spezifische Entwicklungsphasen, des

- „(1) *Forming*: Die Gruppe ist noch nicht gefestigt, unsicher und probiert Verhaltensmuster aus ... Ungleicher Kenntnisstand, mangelnde Begriffsdefinitionen, divergierende Interessen sowie gegenläufige Meinungen zu bestimmten Sachfragen induzieren Machtkämpfe, Konflikte und mangelnde Kooperationsbereitschaft.
- (2) *Storming*: Es bestehen Konflikte zwischen Untergruppen, Aufruhr gegen Führende, Widerstände, gegensätzliche Meinungen usw. Die Konflikte führen zur Festlegung von Gruppennormen, die für die weitere Zusammenarbeit der Gruppe wichtig sind.
- (3) *Norming*: In dieser Phase entwickelt sich der Gruppenzusammenhalt. Die Konflikte sind beigelegt und die Widerstände überwunden. Man akzeptiert sich und sorgt dafür, dass der Fortbestand der Gruppe gewährt bleibt ...
- (4) *Performing*: Jetzt ist die Energie für die eigentliche Aufgabenerfüllung verfügbar. Die persönlichen Probleme untereinander sind beseitigt, das Rollenverhalten ist flexibel und funktional.“⁵¹¹

⁵⁰⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden auch einführend Conradi, W. (Personalentwicklung, 1983), S. 25-31 sowie Ludz, H. (Personalentwicklung, 1993), S. 916 f.

⁵⁰⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1991), S. 294 ff.

⁵⁰⁹ Vgl. hierzu auch Hehl, G. (Personalentwicklung, 1991), S. 86 ff.

⁵¹⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 44 und S. 47 ff.

⁵¹¹ Sprenger, A. B. (Projektgruppen, 1995), S. 157 f.

Diese Phasen gilt es bei der Planung, Durchführung und Kontrolle von Gruppenentwicklungs-Maßnahmen zu berücksichtigen. Demgemäß hat eine lebenszyklusorientierte Personalentwicklung bei einem Einsatz von Gruppenentwicklungs-Instrumenten nicht nur auf die Gruppenart, sondern auch darauf zu achten, in welcher Entwicklungsphase (Forming, Storming, Norming oder Performing⁵¹²) sich die jeweilige Gruppe gerade befindet. Darüber hinaus gilt es auch die Arbeitsphase, welche die Gruppe gerade durchläuft, zu berücksichtigen, da sich in jeder Phase sowohl die fachlich-methodischen wie auch die personell-sozialen Anforderungen an die Gruppenmitglieder wesentlich unterscheiden können. In der folgenden Abbildung 18 sind beispielhaft die Arbeitsphasen einer Projektgruppe dargestellt.

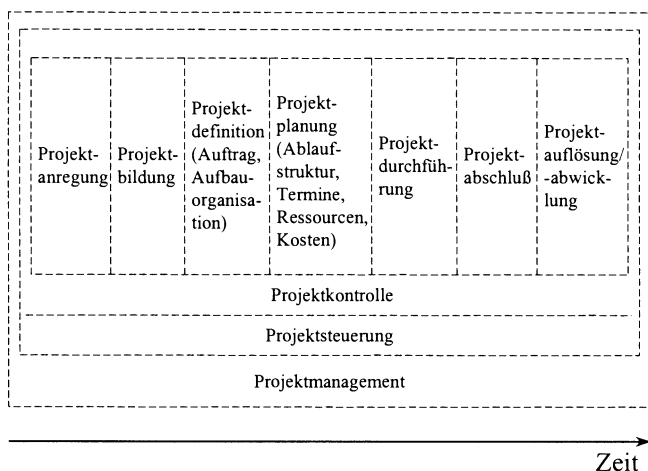


Abb. 18: Idealtypische Arbeitsphasen einer Projektgruppe

Quelle: In Anlehnung an Kupsch, P. U./Marr, R./Picot, A. (Innovationswirtschaft, 1991), S. 1122 f.

Nur unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte kann der Einsatz von Gruppenentwicklungs-Maßnahmen dazu beitragen, erfolgsmindernde Gruppenphänomene, wie z. B. das groupthink-Phänomen oder das not-invented-here-Syndrom⁵¹³ zu ver-

⁵¹² Vgl. hierzu auch Steinmann, G./Schreyögg, G. (Management, 1997), S. 523 und Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 261 und S. 262 in Anlehnung an Tuckmann, B. W. (Groups, 1965), S. 396. Vgl. hierzu auch Schneider, H./Knebel, H. (Team, 1995), S. 61 ff.

⁵¹³ Vgl. hierzu Castiglioni, E. (Lernen, 1994), S. 8 f. und S. 105.

meiden und lernstilbedingte Konflikte und Schwierigkeiten innerhalb von Gruppen zu überwinden. "Besteht ein Projektteam beispielsweise überwiegend aus Divergierern (z. B. Vertretern der Personalabteilung) und Akkomodatoren (z. B. Vertretern der Marketingabteilung), so ist das Projektteam voraussichtlich sehr kreativ und risikofreudig bei der Entwicklung von neuen Ideen. Andererseits können Schwächen im Bereich der systematischen Analyse sowie bei der Entwicklung von Konzepten, Theorien und Umsetzungsplänen vorliegen."⁵¹⁴ Dies würde im weiteren Verlauf des Projekts die Aufnahme weiterer oder anderer Lernstiltypen, wie z. B. Assimilierern oder Konvergierern notwendig machen.⁵¹⁵ Darüber hinaus sollte eine integrative Personalentwicklung auch auf der Ebene der Gesamtorganisation bestimmte Entwicklungsphasen beachten.⁵¹⁶ GREINER beispielsweise unterscheidet verschiedene Wachstumsphasen, z. B. Wachstum durch Kreativität oder durch zentrale Führung, und Krisenphasen, z. B. Führungs- oder Autonomiekrise, die ein Unternehmen im Laufe seines Bestehens durchläuft.⁵¹⁷ Aufgabe einer integrativen Personalentwicklung wäre es hier, die Ziele, Inhalte, Träger etc. von Personalentwicklungs-Maßnahmen mit der jeweiligen Phase, in der sich das Unternehmen gerade befindet, abzustimmen.⁵¹⁸ Dies ist aber wohl nur idealtypisch möglich.⁵¹⁹ Um den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts zu er-

⁵¹⁴ Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 31.

⁵¹⁵ Siehe Kapitel 2.1.2, S. 25 f.

⁵¹⁶ „Da Unternehmungen prinzipiell über die Mitgliedschaftsdauer einzelner Personen hinaus bestehen, ist ein organisationales Gedächtnis (im Sinne eines kollektiv verfügbaren Wissensbestandes, Anm. d. Verf.) unabdingbar, um die Übertragung des unternehmerischen Wissensbestandes unter den Mitgliedern intergenerativ zu gewährleisten.“ Perich, R. (Unternehmungsdynamik, 1993), S. 395. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 185 ff. sowie Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 51 ff.

⁵¹⁷ Vgl. Greiner, L. E. (Evolution, 1972), S. 37 ff. Zu organisatorischen Lebenszyklen vgl. auch Quinn, R. E./Cameron, K. S. (Organizational life cycles, 1983), S. 33 ff. sowie überblicksartig Kieser, A. (Lebenszyklus, 1992), Sp. 1223 ff., Becker, H./Langosch, I. (Organisationsentwicklung, 1995), S. 172 ff., Mohr, N. (Kommunikation, 1997), S. 45 ff., insbesondere S. 47-50 sowie Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 527-530. Zur Erläuterung der einzelnen Phasen des organisatorischen Lebenszyklus aus bankbetrieblicher und personalwirtschaftlicher Sicht vgl. auch Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 10 f. und Hilb, M. (Personal-Kurzumfrage, 1982), S. 20-22.

⁵¹⁸ Vgl. hierzu auch Laukamm, T./Walsh, I. (Management, 1986), S. 95 f., die den Zusammenhang im Rahmen ihres Beitrags jedoch allgemein personal-politisch erörtern.

⁵¹⁹ Andererseits muß hier jedoch auch auf die Praxisbeispiele in Rieckmann, H./Sievers, B. (Organisation, 1978), insbesondere S. 266 ff., hingewiesen werden, da sich die Autoren bei der Entwicklung von Personalentwicklungs-Konzeptionen sehrwohl an organisatorischen Lebenszyklen orientieren.

möglichen, sollten deshalb vielmehr die folgenden allgemeinen Aspekte beachtet werden.

3.4 Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts

3.4.1 Kulturelle und strategische Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts

3.4.1.1 Offenheit und Flexibilität der Lernkultur

Wie viele andere Termini, z. B. Lean Management, Business Reengineering oder lernende Organisation, ist auch der Begriff *Unternehmenskultur*⁵²⁰ zu einem beliebten Schlagwort geworden,⁵²¹ mit der Folge, daß Verwirrung darüber herrscht, um welches Phänomen es sich dabei überhaupt handelt.⁵²² Aus anthropologisch-ethnologischer Sicht stellt der Begriff *Kultur* die Wert- und Denkmuster einschließlich der sie vermittelnden Symbolsysteme einer Volksgruppe dar, die im Zuge menschlicher Kommunikation und Interaktion historisch gewachsen sind.⁵²³ Unter der Annahme, daß Organisationen eigenständige Kulturgemeinschaften darstellen, wurde dieser Kultur-Begriff von der Managementforschung aufgegriffen und auf Organisationen übertragen. Hiernach entwickeln auch Organisationen eigene spezifische Orientierungsmuster⁵²⁴ und Handlungsstrukturen⁵²⁵ (kollektive Wissensschemata⁵²⁶), die das Verhalten der Mitglieder von Organisationen sowohl nach innen wie auch nach außen nachhaltig prägen.⁵²⁷ Im wesentlichen werden der Unternehmenskultur die folgenden Merkmale zugeordnet:

⁵²⁰ Zwar wird in der Literatur oftmals auch der Begriff *Organisationskultur* verwendet, da letzterer inhaltlich aber nichts wesentlich anderes als Unternehmenskultur bezeichnet, können beide Begriffe synonym verwendet werden. Vgl. z. B. Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987), S. 20, Steger, U. (Organisationslernen, 1992), S. 199, Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 270 oder Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 440.

⁵²¹ Vgl. Arnold, R. (Betriebspädagogik, 1997), S. 85.

⁵²² Vgl. Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 440 f.

⁵²³ Vgl. Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 726. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Schreyögg, G. (Organisationskultur, 1992), Sp. 1525, Scholz, C. (Unternehmenskultur, 1994), S. 432 ff., Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 272 ff. sowie Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 441.

⁵²⁴ Vgl. Perich, U. (Unternehmungsdynamik, 1993), S. 391 f.

⁵²⁵ Zu soziokulturellen Orientierungsmustern und Handlungsstrukturen vgl. u. a. Fürstenberg, F. (Managementkultur, 1988), S. 134-138.

⁵²⁶ Siehe hierzu Abbildung 9, S. 60.

⁵²⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Riekhof, H.-C. (Personalentwicklung, 1992), S. 65 f.

- "(1) Unternehmenskultur ist ein im wesentlichen **implizites** Phänomen ...
- (2) Unternehmenskulturen werden **gelebt**, ihre Orientierungsmuster sind selbstverständliche Annahmen, wie sie dem täglichen Handeln zugrundeliegen ...
- (3) Unternehmenskultur bezieht sich auf **gemeinsame** Orientierungen, Werte usw. Es handelt sich also um ein kollektives Phänomen, das das Handeln des einzelnen Mitgliedes prägt ...
- (4) Unternehmenskultur ist das Ergebnis eines **Lernprozesses** im Umgang mit Problemen aus der Umwelt und der internen Koordination ...
- (5) Unternehmenskultur repräsentiert die '**konzeptionelle Welt**' der Organisationsmitglieder. Sie vermittelt Sinn und Orientierung in einer komplexen Welt, indem sie Muster vorgibt für die Selektion und die Interpretation von Handlungsprogrammen ...
- (6) Unternehmenskultur wird in einem **Sozialisationsprozeß** vermittelt; sie wird nur selten bewußt gelernt."⁵²⁸

Aus Sicht des organisatorischen Lernens ist Unternehmenskultur also ein kollektiv geteiltes Wissensschema, das in Form von Führungsgrundsätzen und Leitbildern explizit vorliegen kann, im wesentlichen jedoch implizites Wissen, d. h. Wissen im Tätigsein darstellt.⁵²⁹ Wie Unternehmen anderer Branchen versuchen auch Banken, dieses kollektiv geteilte Wissen aufzugreifen und in Unternehmens-, Führungsgrundsätzen, Leitbildern etc. schriftlich zu fixieren, d. h. explizit zu machen.⁵³⁰ In derartigen Grundsätzen und Leitbildern werden dann zwar ein offener und fairer Umgang miteinander, kooperative, personen- oder mitarbeiterorientierte Führung und Motivation, Teamgeist, gemeinsame Zielsetzung, Zusammenarbeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung, selbständiges und eigenverantwortliches Handeln, natürliche und reibungslose Kommunikation und vieles andere mehr gefordert.⁵³¹ Nach STEINMANN/SCHREYÖGG

⁵²⁸ Steinmann, H./Schreyögg, G. (Management, 1997), S. 606. Vgl. hierzu auch Schmoll, A. (Kreditkultur, 1988), S. 74, Schreyögg, G. (Organisationskultur, 1992), Sp. 1526 sowie Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 442 f.

⁵²⁹ Vgl. Weinert, A. B. (Mensch, 1985), S. 476.

⁵³⁰ Vgl. Bösel, H.-D. (Organisation, 1991), S. 569. Im Rahmen der Vorstudie gaben 78 Prozent der befragten Institute an, daß sie auf die institutsspezifische Bedeutung der Personalentwicklung in ihren Leitbildern, Unternehmens- oder Führungsgrundsätzen hinweisen.

⁵³¹ Dem Verfasser liegen Leitbilder, Unternehmens- und/oder Führungsgrundsätze von 27 der 72 befragten Institute vor.

haben diese Leitbilder und Grundsätze aber nur selten etwas mit der *gelebten* Unternehmenskultur zu tun und bleiben Wunschvorstellungen.⁵³²

Mit ihren expliziten und impliziten Annahmen über die Organisationsumwelt, über die Natur der Organisationsmitglieder und deren Handlungen sowie über die Natur zwischenmenschlicher Beziehungen und mit ihren organisationsspezifischen Vorstellungen über die Konzeptualisierung von Informationen und die Regularität von Prozessen beeinflusst die Unternehmenskultur die Handlungen von Organisationsmitgliedern, von Gruppen und der Organisation als Ganzes.⁵³³ Akzeptiert man, daß jedes Unternehmen über eine eigene spezifische Kultur verfügt, die im Rahmen eines kollektiven Lernprozesses historisch gewachsen ist, dann stellt die Unternehmenskultur auch eine Rahmenbedingung für die Aktivitäten der Personalentwicklung dar.⁵³⁴ Personalentwicklung wird dann von einem Teil der Unternehmenskultur, der *Lernkultur*⁵³⁵, geprägt.⁵³⁶ Die Lernkultur einer Organisation beinhaltet den Teil der kollektiv geteilten Wissensschemata, die das Lernverhalten der Organisationsmitglieder beeinflussen. Sie stellt das Ergebnis eines kollektiven Lernprozesses dar, der sich auf gemeinsame Orientierungen, Vorstellungen, Werte und Annahmen über interne Laufbahnmöglichkeiten, die Relevanz von Weiterbildungsprogrammen für den betrieblichen Aufstieg, die Bedeutung von Vorschlägen im Rahmen des Betrieblichen Vorschlagswesens oder auch auf das Kommunikations- und Interaktionsverhalten im allgemeinen bezieht. Im Gegensatz zu Unternehmens-, Führungsgrundsätzen oder Leitbildern wird die Lernkultur praktisch gar nicht schriftlich fixiert. Es muß aber davon ausgegangen werden, daß die Lernkultur dem täglichen Lernverhalten in und von Organisationen zugrundeliegt, z. B. bei der individuellen Auswahl eines bestimmten Weiterbildungsprogramms oder -trägers, oder bei der Inanspruchnahme von Personalentwicklungs-Beratungsdiensten zur Behebung individueller und kollektiver Probleme in der Organisation.

⁵³² Vgl. Steinmann, H./Schreyögg, G. (Management, 1997), S. 610. Vgl. hierzu auch Rothenberger, P. (Mehrebenenkonzept, 1992), S. 116 sowie Staehle, W. H./Sydow, J. (Management-Philosophie, 1992), Sp. 1286.

⁵³³ Vgl. Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 445 f.

⁵³⁴ Vgl. Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 155, Riekhof, H.-C. (Personalentwicklung, 1992), S. 70, Hauser, M. (Personalentwicklung, 1995), S. 28 f. sowie Herberich, R. (Personalentwicklung, 1990), S. 22. Vgl. hierzu auch allgemein Steger, U. (Organisationslernen, 1992), S. 200.

⁵³⁵ Vgl. Meyer-Dohm, P. (Lernen, 1991), S. 199 f., Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 25, Schmidt, H./Stark, G. (Lernkultur, 1996), S. 124 ff. sowie Göbel, E. (Lernen, 1996), S. 558. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Arnold, R. (Betriebspädagogik, 1997), S. 97-102.

⁵³⁶ Vgl. hierzu auch Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 43 f.

Indem die organisationsspezifische Lernkultur den Organisationsmitgliedern und Gruppen in einer Organisation Sinn und Orientierung in einer komplexen Lernumgebung vermittelt, gibt sie nicht nur Weiterbildungs- und Laufbahnschemata, sondern auch institutionelle Verarbeitungsmuster⁵³⁷ für die Selektion und Interpretation potentiellen Lernverhaltens vor.⁵³⁸ Es lassen sich verschiedene Lernkulturen nach den Kriterien *Prägnanz*, *Verbreitungsgrad* und *Verankerungstiefe* unterscheiden.⁵³⁹ Das erste Kriterium gibt an, welches Lernverhalten in der Organisation oder in den Gruppen einer Organisation (Lernsubkulturen⁵⁴⁰) erwünscht ist und welches nicht. Das zweite Kriterium unterscheidet Lernkulturen danach, inwieweit sie von allen Organisationsmitgliedern oder den Mitgliedern einer Gruppe geteilt werden. Das dritte Kriterium stellt schließlich auf das Ausmaß der Internalisierung der Orientierungsmuster durch die Organisations- oder Gruppenmitglieder ab. Je nachdem wie prägnant, verbreitet und verankert die Orientierungsmuster sind, desto mehr oder weniger stark ist die vorhandene Lernkultur. Institute mit starken Lernkulturen stellen nach Ansicht des Verfassers v. a. die Sparkassen dar. Im Rahmen der Personentwicklung sind für die Organisationsmitglieder von Sparkassen nicht nur klare Vorgaben in bezug auf Weiterbildungs-Programme, -Träger und -Inhalte vorhanden. Die große Anzahl an Sparkassenmitarbeitern, die den sparkassenspezifischen Weiterbildungsweg, inklusive der damit verbundenen Programme, Inhalte und Träger, einschlagen, läßt auch auf einen hohen Verbreitungs- und Verankerungsgrad schließen.

Starken Lernkulturen kann nun aber nicht an sich eine hohe Funktionalität zugeschrieben werden.⁵⁴¹ Das strikte Festhalten an bewährten institutionellen Verarbeitungs-

⁵³⁷ Siehe Abbildung 9, S. 60.

⁵³⁸ Zur Bedeutung der Unternehmens- und Lernkultur für eine integrative Personalentwicklung vgl. auch Oberscheider, S. (Individuum, 1996), S. 63 ff., Albrecht, F. (Management, 1993), S. 102 f. und Sonntag, K. (Lernen, 1996), S. 41 ff.

⁵³⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Schreyögg, G. (Organisationskultur, 1992), Sp. 1530 f., Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 293 f., Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 728, Steinmann, H./Schreyögg, G. (Management, 1997), S. 615 f. sowie Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 455 ff.

⁵⁴⁰ Zum Verhältnis zwischen Unternehmenskultur und Unternehmenssubkulturen vgl. allgemein Rothenberger, P. (Mehrebenenkonzept, 1992), S. 111-115, Schreyögg, G. (Organisationskultur, 1992), Sp. 1531 und Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 457 ff. sowie aus bankbetrieblicher Sicht Türk, B. (Lean Production, 1996), S. 232 f.

⁵⁴¹ Vgl. hierzu und zum folgenden Bösel, H.-D. (Organisation, 1991), S. 567 sowie Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 36. Vgl. hierzu auch Wever, U. A. (Unternehmenskultur, 1989), S. 182-184.

mustern und Handlungsrouinen in der Personalentwicklung birgt auch die Gefahr, daß sich die betriebliche Personalentwicklung zu einem geschlossenen, unflexiblen System entwickelt, das für Veränderungen in seiner Umwelt nicht mehr empfänglich und anschlußfähig ist. Unter Umständen steht die Lernkultur sogar der jeweiligen Unternehmenskultur diametral entgegen. In einer sich verändernden Umwelt können starke Lernkulturen dann kontraproduktiv wirken.⁵⁴² Die dysfunktionale Wirkung starker Lernkulturen und deren Ausprägung in spezifischen Personalentwicklungs-Systemen mußten nach Ansicht des Verfassers beispielsweise die Sparkassen in den achtziger Jahren erfahren:

"Sieht man sich die Mitarbeiterstruktur in der Sparkassenorganisation an, so stellt man fest, daß gerade die Sparkassen im Bereich der akademisch ausgebildeten Mitarbeiter einen Nachholbedarf haben ... Unter dem Gesichtspunkt der künftig weiter steigenden Kundenanforderungen sowie der härter werden- den Konkurrenz dürfte klar sein, daß sich auch die Sparkassen dem augen- blicklich noch steigenden Akademikerarbeitsmarkt nicht verschließen kön- nen ... Nachdenklich muß dabei stimmen, daß die Sparkassen generell bei Stu- denten der Bankbetriebslehre am Ende der Präferenzliste stehen ... (und, Anm. d. Verf.) viele Studenten mit Lehre bei einer Sparkasse nach Ausbildungsende nicht mehr zu dieser Institutsgruppe tendieren."⁵⁴³

Hierauf folgte nicht nur ein Überdenken sparkassenspezifischer Personalbeschaffungs- Strategien, sondern auch eine kritische Analyse des sparkassentypischen Weiterbil- dungs-Systems, was schließlich zu einer Ergänzung von Personalentwicklungs-Kon- zepten sowohl auf Verbund- wie auch auf Institutsebene führte.⁵⁴⁴ So wurden beispiele- weise Trainee-Programme ausgebaut oder eingeführt, der Direkteinstieg von Akade- mikern ermöglicht, entsprechende Weiterbildungs-Programme für Akademiker konzi- piert und umgesetzt sowie institutsspezifische, arbeitsplatzorientierte Weiterbildungs- Konzepte eingeführt.

⁵⁴² Zur dysfunktionalen Wirkung starker Organisationskulturen vgl. allgemein auch Bisani, F. (Per- sonalwesen, 1995), S. 729 f.

⁵⁴³ Förderreuther, R. (Traineeprogramm, 1988), S. 21.

⁵⁴⁴ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, daß die Bayerische Sparkassenakademie ihren sogenann- ten Fachlehrgang ab 2. Mai 1995 durch ein flexibel nutzbares Angebot an verschiedenen Weiter- bildungskursen ersetzte. Letzteres soll besser als der einheitliche Lehrgang in der Lage sein, den institutsspezifischen und konkreten Weiterbildungs-Bedarfen der bayerischen Sparkassen gerecht zu werden. Vgl. Rohrmeier, D./Winkelmann, D. (Weiterbildung, 1995), S. 333 ff. Nach Ansicht von BECKER geht diese Veränderung aber noch nicht weit genug. Vgl. Becker, M. (Weiterbildung, 1994), S. 589 f. Zur Kritik vgl. auch Scheibel, B. (Sparkassen, 1998), S. 79 f.

Ein weiteres Beispiel für den Einfluß der Veränderung von Lernkulturen stellt auch die Ergänzung organisatorischer Laufbahnformen dar. Traditionelle Laufbahnstrukturen sahen einen betrieblichen Aufstieg von Organisationsmitgliedern nur dann vor, wenn das Organisationsmitglied neben zusätzlichen Fach- auch Führungsaufgaben übernahm.⁵⁴⁵ Derartig starre Laufbahnstrukturen können für ein Unternehmen negative Folgen haben. Organisationsmitglieder, die Führungsaufgaben nur deshalb übernehmen, um ihren betrieblichen Aufstieg zu ermöglichen, eignen sich die hierzu notwendigen Führungskompetenzen unter Umständen nicht mit der notwendigen Bereitschaft an oder vernachlässigen nach Übernahme der neuen, höheren Position ihre Führungsverantwortung. Möglich ist auch, daß diejenigen Organisationsmitglieder, die nach eigener Ansicht nicht über die notwendige Eignung oder Neigung zur Übernahme von Führungsaufgaben verfügen, das Institut verlassen. Mit dem Austritt dieser Organisationsmitglieder geht den betroffenen Instituten jedoch deren Individualwissen verloren, das möglicherweise durch Weiterbildungs-Maßnahmen des Unternehmens langfristig aufgebaut wurde. Unter Berücksichtigung dieser Probleme und im Zuge der weitreichenden strukturellen Veränderungen im deutschen Bankgewerbe wurden deshalb die Laufbahnstrukturen in zahlreichen Banken sukzessive ergänzt. So gehören heute neben den klassischen Führungslaufbahnen auch Fach- und Projektlaufbahnen zum festen Bestandteil bankbetrieblicher Förderungs-Konzepte.⁵⁴⁶

Inwieweit sich ein Festhalten an starken Lernkulturen positiv oder negativ auf das Lernen in und von Banken ausgewirkt hat, soll und kann an dieser Stelle nicht allgemeingültig erklärt werden. Die oben genannten Beispiele sollten aber aufgezeigt haben, daß Lernkulturen weder statisch geschlossen sind noch sein dürfen. Kurzum, die Lernkultur ist in bezug auf die Weiterbildung, Laufbahngestaltung, Team- und Organisationsentwicklung weitgehend offen und flexibel zu gestalten.⁵⁴⁷

Die Beispiele haben auch darauf hingewiesen, daß Lernkulturen und Personalentwicklungs-Systeme häufig erst dann kritisch hinterfragt werden, wenn durch sie Per-

⁵⁴⁵ Zu unterschiedlichen Laufbahnformen sowie ihren Vor- und Nachteilen vgl. Berthel, J. (Personal-Management, 1997), S. 293 ff., Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 146 f. sowie Domsch, M. (Personalentwicklung, 1995), S. 441-447. Zur Bedeutung verschiedener Laufbahnformen aus verhaltenswissenschaftlicher Sicht vgl. überblicksartig Schanz, G. (Personalentwicklung, 1992), S. 16 f.

⁵⁴⁶ Zu Fachlaufbahnen vgl. u. a. Walter, H./Kärcher, H. (Karriereplanung, 1996), S. 168.

⁵⁴⁷ Vgl. hierzu auch Hinterhuber, H. H. (Personalentwicklung, 1980), Sp. 1870 f., der schon 1980 die Flexibilität und Dynamik als Anforderungen an Ausbildungssysteme betonte.

sonalentwicklungs-Defizite, externe Fluktuation von hochspezialisierten Fachkräften, Beförderungsstaus aufgrund von Restrukturierungs-Maßnahmen usw. hervorgerufen werden. Das ist jedoch nicht im Sinne einer integrativen Personalentwicklung, die im Rahmen ihrer Führungsfunktion auch als Unternehmenskulturvermittler und -entwickler fungiert.⁵⁴⁸ Auf der Ebene der Personentwicklung bedeutet dies u. a., daß die betriebliche Personalentwicklung im Rahmen der individuellen Laufbahnplanung und Laufbahnberatung nicht Anrechte sondern Chancen einräumt und sie im Rahmen der individuellen Weiterbildung nicht nur instituts- und verbundspezifische, sondern auch andere Formen der Weiterbildung akzeptiert. Nur so kann nach Ansicht des Verfassers gewährleistet werden, daß die Orientierungs- und Vorstellungsmuster, Annahmen, Werte und Normen von Organisationsmitgliedern und -gruppen in bezug auf das von der Bank gewünschte und erwartete Lernverhalten nicht zum unveränderbaren Dogma werden, sondern von allen Beteiligten bezüglich ihres Sinngehalts jederzeit kritisch konstruktiv hinterfragt werden können.⁵⁴⁹

3.4.1.2 Festlegung von Personalentwicklungs-Strategien als Orientierungshilfen

3.4.1.2.1 Entwicklung von Personalentwicklungs-Strategien

Die Offenheit und Flexibilität der Lernkultur, wie sie im vorangegangenen Kapitel gefordert wurden, erfahren dort ihre Grenzen, wo es darum geht, sowohl den Organisationsmitgliedern und Gruppen wie auch der Organisation selbst Orientierungshilfen für ihr künftiges Lernverhalten zu geben.⁵⁵⁰ Hier stellen sich Fragen zur Formulierung, Umsetzung und Kontrolle einer Personalentwicklungs-Strategie. Die Personalentwicklungs-Strategie konkretisiert die Einstellung des Unternehmens gegenüber der Personalentwicklungs-Funktion und stellt den langfristigen gesamtbankweiten Orientierungsrahmen für die Personalentwicklung des Unternehmens⁵⁵¹ dar.

⁵⁴⁸ Siehe Kapitel 3.3.1, S. 100. Vgl. hierzu auch Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 155.

⁵⁴⁹ Vgl. Bösel, H.-D. (Organisation, 1991), S. 572.

⁵⁵⁰ „Wichtig ist, daß für die Mitarbeiter ein verbindlicher, vom Unternehmen gewünschter ‘Lernkorridor’ erkennbar wird, der für ihre Veränderungsmaßnahmen richtungsgebend wird. Statt eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Bedarfe anzugehen, wird jetzt nur ein Schwerpunktthema für die individuelle Veränderungsarbeit *unternehmensweit* ausgegeben.“ Stiefel, R. Th./Belz, O. (Lernen, 1987), S. 53.

⁵⁵¹ Vgl. hierzu auch Albrecht, F. (Management, 1993), S. 122 f.

Grundsätzlich legt eine Bank mit Strategischen Geschäftsfeldern nicht nur Zielgruppen-/Leistungsbündel-Kombinationen fest. Darüber hinaus muß die Bank auch festlegen, ob sie in den jeweiligen Geschäftsfeldern eine Strategie der Kostenführerschaft oder eine Differenzierungsstrategie und ob sie in den Geschäftsfeldern eine Expansions-, Verteidigungs- oder Rückzugsstrategie verfolgt. Sowohl die Zielgruppen-/Leistungsbündel-Kombinationen wie auch die gewählten Grundstrategien und Wachstumsrichtungen beeinflussen gemeinsam die Entwicklung von Personalentwicklungsstrategien. So weisen u. a. LAUKAMM/WALSH darauf hin, daß je nach Lebenszyklus, in dem sich eine Branche befindet, und der Wettbewerbsposition, die ein Unternehmen in dieser Branche einnimmt, unterschiedliche Anforderungen an die Qualifikation des Management gestellt werden.⁵⁵² Demzufolge hat sich eine integrative Personalentwicklung nicht nur an den geschäftsfeldspezifischen Grundstrategien, sondern auch an den jeweils verfolgten Wachstumsrichtungen zu orientieren.⁵⁵³

Soll in einem Strategischen Geschäftsfeld z. B. eine Expansionsstrategie verfolgt werden, so hat die Personalentwicklung im Rahmen der Weiterbildung v. a. unternehmerisches Verhalten, Innovationsfreudigkeit, d. h. Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem, Risikoneigung und Durchsetzungsvermögen, beispielsweise im Verkauf, zu vermitteln.⁵⁵⁴ Soll in einem Strategischen Geschäftsfeld dagegen eine bestehende Wettbewerbsposition verteidigt werden, dann sind v. a. das Kostenbewußtsein, d. h. eher administrative Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder, zu entwickeln. In den oben genannten Fällen sind also die notwendigen Qualifikationen, wie z. B. verkäuferische Fähigkeiten, jeweils anders zu trainieren.⁵⁵⁵ Wird in einem Strategischen Geschäftsfeld schließlich eine Rückzugsstrategie verfolgt, dann hat die Personalentwicklung primär nicht mehr geschäftsfeldstrategisch adäquate Qualifikationen zu vermitteln. Die Personalentwicklung muß vielmehr beratend und betreuend tätig werden, indem sie den fähigen und einsatzbereiten Organisationsmitgliedern Weiterbildungsmöglichkeiten und

⁵⁵² Vgl. Laukamm, T./Walsh, I. (Management, 1986), S. 95 f. Vgl. auch Rieckhof, H.-C. (Personalentwicklung, 1992), S. 60-62. Vgl. hierzu aber auch die kritischen Ausführungen in Stahle, W. H. (Management, 1994), S. 767 f. Selbst nach LAUKAMM darf „das Schema ... keinesfalls als schubladenartige Klassifizierung verstanden werden, sondern soll zeigen, daß sich mit dem Wandel von Lebenszyklusphasen und Wettbewerbspositionen zwangsläufig die Anforderungen an das Management verändern.“ Laukamm, T. (Management, 1992), S. 94.

⁵⁵³ Vgl. hierzu und zum folgenden Rieckhof, H.-C. (Personalentwicklung, 1992), S. 60 ff.

⁵⁵⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Hinterhuber, H. H. (Unternehmensführung, 1997), S. 241 ff. und S. 245 f.

⁵⁵⁵ Vgl. Rieckhof, H.-C. (Personalentwicklung, 1992), S. 57.

Laufbahnperspektiven in anderen Geschäftsbereichen aufzeigt oder die in Zukunft nicht mehr benötigten Organisationsmitglieder auf den bevorstehenden Austritt aus der Organisation durch Outplacement-Programme⁵⁵⁶, Dehiring-Hilfen etc. vorbereitet.⁵⁵⁷

3.4.1.2.2 Strategisch orientierte Funktionsbeschreibungen und Anforderungsprofile als konkrete Orientierungshilfen für die Träger der Personalentwicklung

Die Identifikation eines Personalentwicklungs-Bedarfs stellt traditionell die Grundlage eines zielgerichteten und v. a. systematischen Personalentwicklungs-Management dar. Grundsätzlich ist dabei "aus der Unternehmensplanung ... ein möglichst präzise operationalisierter *Personalbedarf* abzuleiten, dem eine *Personalbestandsanalyse* gegenüberzustellen ist. Aus diesem Vergleich ergeben sich *Personalbeschaffungs-* und *Personalentwicklungsnotwendigkeiten* (Qualifikationsveränderungen) sowie *Personalfreisetzungspläne*."⁵⁵⁸ Wie bereits angesprochen wird die Arbeit der Personalentwicklung hierbei in der Regel dadurch erschwert, daß sie in strategisch-strukturelle Planungsprozesse nicht eingebunden wird, oder daß die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung von strategisch-strukturellen Entscheidungen der Geschäftsleitung viel zu spät in Kenntnis gesetzt wird. Aufbauend auf vorgegebenen Strategien und Organisationsstrukturen soll die zentrale Personalentwicklung die Anforderungen an die Organisationsmitglieder ermitteln und den Qualifikationen der Organisationsmitglieder gegenüberstellen. Ein offengelegtes Qualifikationsdefizit, das sich sowohl auf die Quantität (Vakanzen) wie auch auf die Angemessenheit der Stellenbesetzung (Anforderungs-Qualifikations-Diskrepanzen) bezieht, soll schließlich durch den adäquaten Einsatz von Personalentwicklungs-Instrumenten geschlossen werden. Die Umsetzung eines derartigen defizitorientierten und reaktiven Personalentwicklungs-Konzepts setzt jedoch voraus, daß die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung Informationen über die Stellenanforderungen und deren Veränderungen, über die aktuellen und zukünftigen Personal-Qualifikationen sowie über die Entwicklungsbedürftigkeit der einzelnen Organisationsmitglieder hat. Um eine zielgerichtete und systematische Personalentwick-

⁵⁵⁶ Zum Outplacement allgemein vgl. u. a. Kern, U. (Outplacement, 1992), S. 455-464 und Stoebe, F. (Outplacement-Service, 1990), S. 77-80. Zum Outplacement als Instrument der Personalentwicklung vgl. Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 159-164.

⁵⁵⁷ Um die Folgen breit angelegter Reorganisations-Maßnahmen für ihr Personal so gering wie möglich zu halten, haben die Deutsche Bank AG und die Commerzbank AG Zeitarbeitsfirmen gegründet. Vgl. Alich, H. (Arbeitsmarktperspektiven, 1998), S. 16, Hoch, A. (Personalabbau, 1998), S. 53 sowie o. V. (Personalabbau, 1998), S. 32 ff.

⁵⁵⁸ Domsch, M./Gerpott, T. J. (Personalwesen, 1992), Sp. 1935 f.

lung in diesem Sinne betreiben zu können, benötigt die Personalentwicklung umfangreiches Informationsmaterial über aktuelle und zukünftige Stellenstrukturen, Aufgabenstrukturen, Aufgabeninhalte und Anforderungen. Wie aus Abbildung 19 ersichtlich ist, sind in der allgemein betriebswirtschaftlichen und bankbetrieblichen Literatur zur Ermittlung von Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofilen bereits eine Vielzahl von Methoden zur Gewinnung von Informationen vorgestellt worden.

Methode	Beschreibung der Methode	Vorteile	Nachteile	Bewertung von Güte und Akzeptanz
Dokumenten-analyse z. B. Personalakte Arbeitsplatz- beschreibung Stellenplan	Auflistung von Stellenkriterien und Tätigkeitsbeschreibungen, die je nach Bedarf unterschiedliche Aspekte der Arbeit hervorheben	Datenmaterial ist bereits vorhanden	Informationen sind zu allgemein oder nicht relevant	Nur als Sekundärmaterial für Auswertung geeignet; Akzeptanzprobleme sind nicht vorhanden
Freie unstrukturierte Interviews	Informationen über den Arbeitsbereich werden im Frage-/Antwortspiel gewonnen	offene, ungezwungene Gesprächsführung möglich, individuelle Schwerpunkte können im Gespräch gesetzt werden	Informationsbasis ist oft unvollständig, nicht standardisierte Vorgehensweise läßt keine individuellen Vergleiche zu.	Nur für eine erste Eindrucksbildung sinnvoll; Akzeptanzprobleme sind in der Regel nicht zu erwarten.
Halb-strukturierte Interviews	Fragen über den Tätigkeitsbereich werden in systematisch geordneter Form präsentiert, die Antworten werden frei protokolliert	vor Beginn des Interviews sichergestellt, daß alle relevanten Aspekte der Arbeitstätigkeit angesprochen werden.	Vergleiche mit anderen Stellen sind nur bedingt möglich, da die frei erhobenen Antworten nicht ohne weiteres aufeinander beziehbar sind.	Datenqualität ist ausreichend, sofern keine Auswertungen/Vergleiche von seelischen Vorgängen notwendig sind; keine Akzeptanzprobleme
Critical-Ident-Technik	Erhebungstechnik zur Informationsgewinnung über besonders effektives Verhalten am Arbeitsplatz	Konzentration auf die wesentlichen und für die Zielerreichung entscheidenden Arbeitssituationen	großer Aufwand bis Fertigstellung von standardisierten Verfahren, teilweise Abgrenzungsprobleme der Klassifikation, erfolgreiches/erfolgloses Verhalten	bei Mitwirkung der Stelleninhaber sehr erfolgreich und aufgrund der Praxisnähe von großer Akzeptanz.
Strukturierte Interviews z. B. Fragebogen Checkliste	Frage- und Antwortmöglichkeiten sind fest vorgegeben, auf vorgegebene Aussagen hat der Befragte differenziert zu antworten.	Daten sind an beliebig großer Stichprobe zu erheben/verarbeiten, uneingeschränkte Vergleiche möglich, weitgehende Datenzuverlässigkeit, test-theoretische Prüfung möglich.	hoher Konstruktionsaufwand bei unreflektierter Aufwendung sind Interpretationsfehler und Antworttendenzen (z. B. soziale Wünsche) nicht auszuschließen.	meßtheoretisch hochentwickeltes Verfahren mit der Möglichkeit umfassender statistischer Auswertung; Akzeptanz unabhängig von äußerem Augenschein.
Verhaltensbeobachtung	Arbeitsplatzbeobachtung und Arbeitsproben/-simulation, Auftretenshäufigkeit bestimmter Verhaltensmuster/Ergebnisse wird i.d.R. durch Beobachtungsraster registriert.	Arbeitstätigkeit und/oder Ergebnisse können unmittelbar erfaßt und registriert werden, Beurteilungsfehler treten nur gering auf als Beobachtungsfehler.	Repräsentativität der Beobachtungsdaten ist abhängig von der Dauer der Beobachtung und der Konstanz der Arbeitsbedingungen.	sinnvoll bei einfachen, repetitiven Tätigkeiten, die als zusammengehörige Handlung beobachtbar sind, nicht geeignet für hochwertige/ nicht strukturierte Arbeit; Akzeptanzprobleme durch Beobachtungs-/Kontrollgefühl, Akzeptanz durch scheinbare Objektivität

Abb. 19: Methoden zur Gewinnung von Informationen zur Ermittlung von Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofilen

Quelle: Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 76

Hierzu zählen u. a. die Auswertung von Tätigkeitsbeschreibungen, Lernzielkatalogen und anderen Dokumenten, wie z. B. Leistungsbeurteilungen, Personalakten, Protokolle von Mitarbeiter- und Fördergesprächen, Gruppendiskussionen und Interviews sowie Ergebnisse von Assessment-Centern sowie Mitarbeiter- und Expertenbefragungen. Bereitet die zentrale Erhebung und Erfassung der Informationen schon in stabilen Umwelten erhebliche Schwierigkeiten, ist sie in Zeiten kontinuierlicher Veränderungen marktlicher, rechtlicher oder technologischer Rahmenbedingungen nach Auffassung des Verfassers und nach Meinung von einigen interviewten Personalentwicklungs-Experten unsinnig, weil davon auszugehen ist, daß aktuelle Aufgaben und Anforderungen nicht zeitgerecht wiedergegeben werden können und eine permanente Anpassung von Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofilen unwirtschaftlich ist.

Auf diese Schwierigkeiten wird auch in einigen Arbeiten zur Personalentwicklung in Banken hingewiesen. Die Arbeiten zeigen u. a., daß in vielen Banken oftmals gar keine oder veraltete Stellen- und Aufgabenbeschreibungen vorhanden sind. So konnte z. B. JANSEN im Rahmen einer mündlichen Befragung von 35 Banken im Jahre 1984 feststellen, daß 16 Institute in keinen bankbetrieblichen Teilbereichen Stellenbeschreibungen einsetzten, und daß nur neun Institute über Stellenbeschreibungen für alle Mitarbeiter oder Mitarbeitergruppen verfügten.⁵⁵⁹ Darüber hinaus gaben nur zwei Institute an, Stellenbeschreibungen zur Feststellung von Qualifikationsdefiziten systematisch zu nutzen. Nur bei zehn Instituten enthielten die Stellenbeschreibungen auch Anforderungsprofile. Und obwohl 24 der befragten Institute angaben, über ein Personalbeurteilungs-System zu verfügen, mußten acht dieser Institute das Vorhandensein von Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofilen verneinen. Doch selbst wenn aktuelle und umfassende Stellen- und Aufgabenbeschreibungen zur Verfügung stehen, dann bestehen immer noch Probleme "... in der starren Zuordnung von Personen zu Stellen, der Vielzahl von gleichrangig nebeneinanderstehender Stelleninformationen, welche die für die Personalentwicklung wirklich wichtigen Aspekte nicht enthalten, und dem hohen Aufwand bei Anpassungen an Veränderungen der Aufgaben- und Organisationsstruktur."⁵⁶⁰ Eine Personalentwicklungs-Bedarfsermittlung, die sich an Stellen- und Aufgabenbeschreibungen orientiert, widerspricht also nicht nur dem

⁵⁵⁹ Vgl. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 149, S. 156, S. 160 und S. 205.

⁵⁶⁰ Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 173.

Grundsatz der strategischen Orientierung einer integrativen Personalentwicklung, sondern scheidet schon aus Plausibilitätsgründen grundsätzlich aus.⁵⁶¹

Die bisherigen Ausführungen sollten nicht den Eindruck erwecken, daß Banken auf die Erfassung eines Personalentwicklungs-Bedarfs völlig verzichten sollten. Vielmehr kommt den Fragen nach den Grundlagen und dem Stellenwert der Personalentwicklungs-Planung, die ihnen von den Personalentwicklungs-Trägern zugemessen wird, eine neue Bedeutung zu. Weil Bankstrategien und bankbetriebliche Anforderungsprofile sich oftmals schneller ändern als die Qualifikationen der Organisationsmitglieder und umgekehrt, sollte konsequent zwischen einer lang- und kurzfristigen Personalentwicklungs-Planung unterschieden werden. Für die langfristige Personalentwicklungs-Planung bietet sich nach MEIER die Verwendung strategisch orientierter Funktionsbeschreibungen an.⁵⁶² Letztere unterscheiden "... sich von der klassischen Stellenbeschreibung insbesondere durch die *Strukturierung und Einbeziehung der wichtigsten Unternehmensziele und -strategien* in die Aufgaben sowie die Formulierung von erfolgsrelevantem Verhalten ..."⁵⁶³ Bei der Ermittlung und Festlegung der Funktionsbeschreibungen sollte sich die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung nicht nur an den spezifischen Unternehmensbedingungen, wie z. B. dem formalen Organisationsplan orientieren. Vielmehr sollten an der Erstellung und Festlegung der Funktionsbeschreibungen auch die Organisationsmitglieder beteiligt werden, für deren Arbeitsbereiche die Funktionsbeschreibungen primär erstellt werden.⁵⁶⁴

Dementsprechend müssen bei der Entwicklung und der regelmäßigen Überprüfung von Funktionsbeschreibungen nicht nur die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung, sondern auch die Geschäftsleitung, die Fach- und Führungskräfte sowie die Mitarbeiter und die Arbeitnehmervertretung mitwirken. Bei der Ableitung des zukünftigen Personalentwicklungs-Bedarfs bietet es sich darüber hinaus an, Mitarbeiterbefragungen und Experteninterviews, v. a. mit Experten aus dem Bereich Unternehmensplanung, durchzuführen. Gegenstand der Planung sollten im wesentlichen strategisch relevante Funktionsarten und -bezeichnungen und die organisatorische Einbindung, Zielsetzung und Hauptaufgaben sowie die Vereinbarung und Festlegung von erfolgsrelevantem Ver-

⁵⁶¹ Vgl. hierzu auch die Kritik von Becker, M. (Weiterbildung, 1994), S. 589.

⁵⁶² Vgl. hierzu und zum folgenden Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 64 f.

⁵⁶³ Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 64.

⁵⁶⁴ Siehe hierzu auch Kapitel 3.3.2.2, S. 103 ff.

halten, Berichterstattung und Zusammenarbeit sowie Vertretung und Vollmachten dieser Funktionen sein.⁵⁶⁵ Aufbauend auf den hieraus abgeleiteten Funktionsbeschreibungen lassen sich Anforderungen an die Funktionsträger in Form von institutsspezifischen Schlüsselqualifikationen, allgemeinen Leistungsbeurteilungsmaßstäben und Informationsbeziehungen sowie idealtypische Vorlauf- und Nachfolgepositionen festlegen.

Im Anschluß daran stellt die Entwicklung strategisch orientierter Anforderungsprofile einen weiteren wesentlichen Schritt dar.⁵⁶⁶ Die Profile sollen nicht exakte Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten, sondern die typischen Anforderungen an eine Funktion enthalten. Die fachlich-methodischen und personell-sozialen Anforderungen sollten trotz des Nachteils der Subjektivität nach Art und Ausprägung gewichtet werden. Von wesentlicher Bedeutung ist dabei, daß die einzelnen Merkmale des Anforderungsprofils von Anfang an eindeutig umschrieben werden, damit sich im Unternehmen ein gemeinsames Verständnis entwickeln kann. Nur in dem Maße, wie die Funktionsbeschreibungen und Anforderungsprofile für alle Personalentwicklungs-Träger nachvollziehbare Hinweise auf künftige Funktionen und Anforderungen an die Organisationsmitglieder enthalten, läßt sich ein langfristiger Personalentwicklungs-Bedarf feststellen. Letzterer ergibt sich aus dem Vergleich von strategisch orientierten Anforderungs- und potentialorientierten Eignungsprofilen der Organisationsmitglieder.

Die Ergebnisse des Vergleichs von Anforderungs- und Eignungsprofil sind jedoch kritisch zu hinterfragen. Selbst wenn für einen bestimmten Kreis von Organisationsmitgliedern, z. B. Führungskräfte, ein Qualifikationsdefizit festgestellt wird, stellt letzteres immer einen individuellen Personalentwicklungs-Bedarf dar. Personalentwicklungs-Bedarfe auf Gruppen- oder Gesamtbankebene werden bei diesem Verfahren nicht erhoben. Darüber hinaus kann sich aufgrund marktlicher, rechtlicher oder technologischer Veränderungen ein kurzfristiger, möglicherweise sogar regional begrenzter Personalentwicklungs-Bedarf in einzelnen Geschäfts- oder Serviceeinheiten ergeben, der von einer zentralen Einheit entweder zu spät oder gar nicht festgestellt werden kann. Kurzfristig sind die direkt betroffenen Organisationsmitglieder und Gruppen besser in der Lage, Veränderungen von Funktionen und Anforderungen in ihrem spezifischen Tätigkeitsbereich zu identifizieren. Im Rahmen eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts müssen für die Organisationsmitglieder und Gruppen also Freiräume

⁵⁶⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 65.

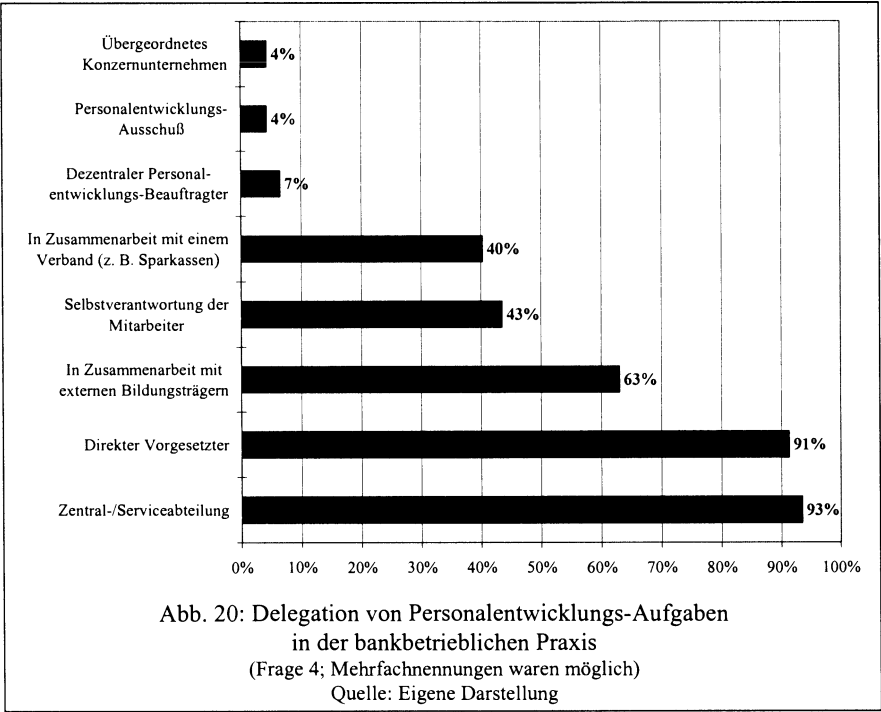
⁵⁶⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 69 ff.

geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen, sowohl kurzfristig als auch proaktiv auf sich verändernde Aufgaben und Anforderungen reagieren zu können. Die Reaktion kann hierbei sowohl struktureller, z. B. durch job-enrichment-Maßnahmen oder Initiierung eines Projekts, als auch personell-sozialer Art, z. B. Anforderung einer Prozeßberatung, sein. Dies macht eine Delegation von Lernverantwortung notwendig.

3.4.2 Strukturelle und anreizorientierte Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts

3.4.2.1 Delegation von Lernverantwortung

Wie Abbildung 20 zeigt, werden Personalentwicklungs-Aufgaben von 93 Prozent der befragten Institute einer eigenen zentralen Organisationseinheit, die sich ausschließlich mit Fragen der Personalentwicklung beschäftigt⁵⁶⁷, zugeordnet.



⁵⁶⁷ Besteht keine eigene organisatorische Einheit für Personalentwicklungs-Aufgaben, dann nimmt diese Aufgaben die Personal-Abteilung war.

Demzufolge scheint die bankbetriebliche Personalentwicklung auch heute noch primär im Aufgaben- und Verantwortungsbereich einer zentralen Serviceeinheit zu liegen.⁵⁶⁸ Dies zeigt sich u. a. auch daran, daß nur 7 Prozent der befragten Institute dezentrale Personalentwicklungs-Beauftragte einsetzen. Im Gegensatz dazu sind aber auch 43 Prozent der befragten Institute der Auffassung, daß die Entwicklung der eigenen Person in der Verantwortung eines jeden einzelnen Organisationsmitglieds liegt. Darüber hinaus sehen 91 Prozent der befragten Institute die Personalentwicklung als Aufgabe des direkten Vorgesetzten an. Es kann also angenommen werden, daß der Delegation von Personalentwicklungs-Aufgaben in der bankbetrieblichen Praxis⁵⁶⁹ mittlerweile eine bedeutende Rolle zuerkannt wird.

Unter Delegation wird allgemein die Weitergabe von Kompetenzen, im Sinne von Entscheidungs- und Weisungsbefugnissen, verstanden.⁵⁷⁰ Die Übertragung von Entscheidungs- und Weisungsbefugnissen kann entweder an relativ selbständige Geschäftsbereiche oder die ausführenden Ebenen selbst erfolgen. In beiden Fällen gibt die Geschäftsleitung Kompetenzen an nachgeordnete Organisationseinheiten ab. Von der Dezentralisation unterscheidet sich die Delegation im wesentlichen dadurch, daß mit ersterer die horizontale Autonomie von Arbeitsgruppen oder Stellen und die Aufgabenzuordnung gemeint ist und mit letzterer die vertikale Kompetenzabtretung bezeichnet wird. Obwohl die beiden Begriffe in der Literatur oftmals synonym verwendet werden, soll auf eine weitergehende Problematisierung der Unterscheidung nicht weiter eingegangen werden. Unter Delegation wird hier und im folgenden die vertikale Abgrenzung von Entscheidungs- und Weisungsbefugnissen verstanden.

Nach Auffassung des Verfassers hat v. a. die verstärkte Nutzung moderner Bankinformations- und -kommunikationstechnik zu einer zunehmenden Delegation von Entscheidungs- und Weisungsbefugnissen beigetragen. Dabei wurden sowohl operative wie auch strategische Planungs- und Entscheidungsprozesse in den Verantwortungsbereich strategischer Geschäftseinheiten und Serviceeinheiten (Geschäftsbereiche) übertragen. Begründet wird diese Entwicklung u. a. mit der größeren Sachkenntnis der Mitarbeiter, der Führungs- und Fachkräfte sowie der Geschäftsbereiche vor Ort. Im Zuge dieser Entwicklung wurden die Mitarbeiter, Führungs- und Fachkräfte verstärkt in den bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Prozeß eingebunden und die bankbetriebli-

⁵⁶⁸ Vgl. hierzu auch Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 188.

⁵⁶⁹ Siehe Fußnote 363, S. 82.

⁵⁷⁰ Vgl. u. a. Hill, W./Fehlbaum, R./Ulrich, P. (Organisationslehre 1, 1989), S. 224 ff.

chen Personalentwicklungs-Aufgaben, -Verantwortungen und -Kompetenzen⁵⁷¹ sukzessive delegiert. Wenn den Mitarbeitern, Führungs- und Fachkräften sowie Geschäftsbereichen vor Ort eine größere Sachkenntnis zugestanden wird und ihnen deshalb in zunehmendem Maße Entscheidungs- und Weisungsbefugnisse übertragen werden, dann stellt sich die Frage, warum die Mitarbeiter, die Führungs- und Fachkräfte und die Geschäftsbereiche nicht noch stärker als bisher in den bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Prozeß eingebunden werden.

Insbesondere die kurzfristige Personalentwicklungs-Planung, -Durchführung und -Kontrolle sollten hier noch stärker als bisher delegiert werden, damit es den Mitarbeitern, den Führungs- und Fachkräften sowie den Geschäftsbereichen möglich ist, schnell auf rechtliche, marktliche oder technologische Veränderungen reagieren zu können. Aufgabe einer zentralen Serviceeinheit wäre es dann nicht, umfassende und langfristig gültige Anforderungsprofile zu erstellen und dafür angemessene Weiterbildungs-Programme anzubieten, sondern als interner Berater zu fungieren. In diesem Sinne hat eine zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung die Aufgabe, adäquate Weiterbildungs- und Gruppenentwicklungs-Veranstaltungen zur Deckung dezentral identifizierter Personalentwicklungs-Bedarfe selbst zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren oder der internen Nachfrage externe Personalentwicklungs-Alternativen aufzuzeigen.

Wie Abbildung 20⁵⁷² jedoch auch zeigt, werden Personalentwicklungs-Leistungen von deutschen Instituten bereits in großem Umfang extern beschafft.⁵⁷³ 63 Prozent der befragten Institute geben an, daß sie Personalentwicklungs-Leistungen von externen Anbietern beziehen. 40 Prozent der befragten Institute weisen darüber hinaus darauf hin, daß sie in Personalentwicklungs-Fragen eng mit Bankverbänden zusammenarbeiten. Letzteres gilt insbesondere im Sparkassenverbund. Darüber hinaus kam es in den letzten Jahren zu einer Reihe von Ausgliederungen⁵⁷⁴ von Personalentwicklungs-Aufgaben durch verschiedene Banken. Zu nennen sind beispielsweise die Outsourcing-Aktivitäten der ehemaligen Bayerischen Vereinsbank AG⁵⁷⁵, der Bankgesellschaft Ber-

⁵⁷¹ Vgl. hierzu allgemein auch Drost, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 63 ff.

⁵⁷² Siehe S. 129.

⁵⁷³ Vgl. Schindler, U. (Personalfunktion, 1996), S. 87.

⁵⁷⁴ Zur Unterscheidung von Ausgliederung und Auslagerung vgl. Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 55 und Türk, B. (Lean Production, 1996), S. 89 sowie die dort angegebene Literatur.

⁵⁷⁵ Vgl. hierzu auch Stoff, M. (Bildungstochter, 1996), S. 478 ff.

lin AG oder der Westdeutschen Landesbank Girozentrale. Trotz dieser Entwicklung ist es nach Ansicht des Verfassers eine wesentliche strukturelle Voraussetzung für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts, daß jedes Institut über eine eigene Serviceeinheit Personalentwicklung verfügt. Diese Forderung gilt es im folgenden näher zu erläutern.

3.4.2.2 Notwendigkeit einer zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung

3.4.2.2.1 Outsourcing in der bankbetrieblichen Diskussion

Im Rahmen von Lean Management-Konzepten fand die Idee des Outsourcing betrieblicher Teilfunktionen große Beachtung.⁵⁷⁶ Unter Outsourcing wird im allgemeinen „... die teilweise oder gar vollständige Auslagerung bzw. Ausgliederung von Leistungen ... und dazugehöriger Organisationseinheiten ...“⁵⁷⁷ verstanden. Als auslagerungs- und ausgliederungsfähige Leistungen werden dabei nicht nur interne Funktionen zentraler EDV-, Research- oder Marketing-Abteilungen, sondern auch interne Funktionen der Personal-Abteilung genannt.⁵⁷⁸ Zweck des Outsourcing ist es, diejenigen Teilfunktionen, die nicht zu den wettbewerbsrelevanten Kernleistungen des Unternehmens zählen, von Zulieferunternehmen erbringen zu lassen, um damit u. a. die innerbetriebliche Komplexität zu verringern.⁵⁷⁹ Ziel des Outsourcing ist es dabei, die Wirtschaftlichkeit der Leistungserstellung und -verwertung zu erhöhen, den Kundennutzen zu steigern und die Anpassungsfähigkeit der Unternehmung zu verbessern.

LINSEISEN hat sich im Rahmen ihrer Arbeit ausführlich mit den Möglichkeiten des Outsourcing einzelner bankbetrieblicher Teilfunktionen beschäftigt. Zusammenfassend kommt sie hierbei zu dem Schluß, daß eine Auslagerung des Depotgeschäfts und des Zahlungsverkehrs sowie einer Reihe bankneutraler Leistungen, wie z. B. die Vermittlung von Versicherungen und Bausparverträgen, und innerbetrieblicher Service-Leistungen, wie z. B. Hausverwaltung, Druckereiwesen oder Reinigungsdienste, durchaus sinnvoll ist.⁵⁸⁰ Dagegen stellen führungsunterstützende innerbetriebliche Ser-

⁵⁷⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 55 f. sowie die dort angegebene Literatur.

⁵⁷⁷ Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 55.

⁵⁷⁸ Vgl. Schindler, U. (Human Resources Management, 1997), S. 521.

⁵⁷⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 158.

⁵⁸⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden ebd., S. 162 f.

vice-Leistungen, wie z. B. die Personalfunktion, ihrer Meinung nach aber wichtige Hilfsfunktionen für das Bankmanagement dar und eignen sich daher grundsätzlich nicht für eine Fremdvergabe.⁵⁸¹

3.4.2.2.2 Vor- und Nachteile des Outsourcing der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Funktion

Im allgemeinen wird die Qualifikation des Personals als ein wichtiger Erfolgsfaktor angesehen. Wie in anderen Funktionalbereichen, z. B. Information und Kommunikation, muß auch im Rahmen der Personalentwicklungs-Politik festgestellt werden, welche innerbetrieblichen Leistungen wirklich wettbewerbsrelevant sind und ob eine *Ver-ringerung der Fertigungstiefe* in der betrieblichen Personalentwicklung unter Umständen möglich ist.⁵⁸² Für jede Bank stellt sich dabei die Frage, inwieweit es ökonomisch sinnvoll ist, eine eigene Personalentwicklungs-Abteilung vorzuhalten oder die Personalentwicklungs-Leistungen verstärkt extern zu beschaffen.

Aufgrund von Lernkurveneffekten und des Zugangs zu Experten verfügen externe Anbieter oftmals über Spezialisierungsvorteile. Externe Anbieter können deshalb kostengünstiger arbeiten als ein entsprechender Bereich im eigenen Institut, wie z. B. eine Personalentwicklungs-Abteilung. Zusammengefaßt stellen Weiterbildung und Personalberatung (inklusive Laufbahnberatung) bei den externen Anbietern das substantielle Kerngeschäft dar, was letztendlich für ein Outsourcing der Personalentwicklung spricht. Als weitere Vorteile einer Ausgliederung der Personalentwicklung werden darüber hinaus noch die folgenden Aspekte angeführt:⁵⁸³

- Die Aktivitäten der zentral oder dezentral tätigen Mitarbeiter, Führungs- und Fachkräfte der ausgliedernden Bank können sich auf institutsspezifische und unmittelbar ertragbringende Tätigkeiten beschränken;

⁵⁸¹ Nach SCHINDLER sollten dennoch alle Leistungen der Personal-Abteilung unter Outsourcing-Gesichtspunkten überprüft werden und, wenn sie nicht zum Kerngeschäft gehören, auf externe Dienstleister übertragen werden. Da SCHINDLER die Personalentwicklung aber explizit zum "schöpferischen Kern" der Personalarbeit in Banken zählt, scheint sie seines Erachtens nach nicht outsourcing-fähig zu sein. Näher geht er auf diese Problematik aber nicht ein. Vgl. Schindler, U. (Personalfunktion, 1996), S. 82 sowie ders. (Human Resources Management, 1997), S. 522.

⁵⁸² Vgl. hierzu und zum folgenden Schindler, U. (Human Resources Management, 1997), S. 521.

⁵⁸³ Vgl. hierzu auch Schindler, U. (Human Resources Management, 1997), S. 522.

- Die Ausgliederung führt zu einer höheren Transparenz der Personalentwicklungskosten oder eines Teils davon und ermöglicht damit unter Umständen eine wirksamere Personalentwicklungs-Kontrolle⁵⁸⁴;
- Aus der Sicht kleiner und mittlerer Banken ergibt sich darüber hinaus der Vorteil, daß Personal- und Sachkosten, die für eine eigene Personalentwicklungs-Abteilung anfallen würden, auf mehrere potentielle Nutzer aufgeteilt werden können.

Nach Ansicht des Verfassers ist das Outsourcing von Personalentwicklungs-Leistungen aber nur in den Fällen sinnvoll, in denen Wissen vermittelt wird, mit dem die Bank keinen Wettbewerbsvorteil erzielen kann. Hierzu zählt z. B. die Vermittlung von beruflichem, institutsunspezifischem Grundlagenwissen (bankbetriebliches Berufswissen) und von Allgemeinwissen. Hierbei ist jedoch zu beachten, daß auch bankbetriebliches Berufswissen nicht nur einen Inhalts-, sondern auch einen Anwendungsaspekt beinhaltet. Bankbetriebliches Berufswissen kann sich demzufolge inhaltlich zwar gleichen (explizites Berufswissen), unter Berücksichtigung der institutsspezifischen Wissensbedeutung und -verwendung, z. B. in bezug auf institutsspezifische Strategien und operative Leistungserstellungs- und -verwertungsprozesse, aber wesentlich unterscheiden (implizites Berufswissen).⁵⁸⁵ Unter Berücksichtigung gesamtbank- und geschäftsfeldspezifischer Grundstrategien und Wachstumsrichtungen können sich beispielsweise Verkaufsschulungen fundamental unterscheiden, obwohl sie inhaltlich das gleiche Wissen, z. B. Produktwissen, vermitteln.⁵⁸⁶ Neben dem expliziten ist also unbedingt auch das implizite Berufswissen (Handlungswissen) bei der Ausgliederung bankbetrieblicher Personalentwicklungs-Maßnahmen zu berücksichtigen.

Darüber hinaus unterscheiden sich Banken oftmals auch aus wissensinhaltsorientierter Sicht⁵⁸⁷. Großbanken sind oftmals in Geschäftsfeldern, z. B. Investment Banking, Große Firmenkunden, tätig, die von mittleren und kleinen Banken überhaupt nicht bearbeitet werden. Des weiteren ist möglich, daß einzelne Banken bestimmte Wissensinhalte in der betrieblichen Weiterbildung temporär betonen wollen. Auch in den beiden zuletzt genannten Fällen stellen sich inhaltlich völlig andere Aufgaben an eine über- oder außerbetriebliche Weiterbildung. Institutsspezifisches Berufs- und Handlungswissen können zwar analytisch voneinander getrennt werden, grundsätzlich müssen sie

⁵⁸⁴ Vgl. Stoff, M. (Bildungstochter, 1996), S. 479. Siehe hierzu kritisch Kapitel 1.2.3, S. 9 ff.

⁵⁸⁵ Siehe Kapitel 2.3.1.1, S. 46 ff.

⁵⁸⁶ Siehe Kapitel 3.4.1.2.1, S. 122 ff.

⁵⁸⁷ Zur Unterscheidung, wie und was gedacht wird, vgl. auch Pawlowky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 193.

aber immer zusammen vermittelt werden. Eine adäquate Berücksichtigung der institutsspezifischen Bedeutung des Berufswissens in der Personalentwicklung erfordert aber langjährige und kollektiv erworbene Erfahrung. Diese Erfahrung kann oftmals aber nur organisationsintern, d. h. in der tagtäglich Kommunikation und Interaktion zwischen den Organisationsmitgliedern und Gruppen, gemacht und hinterfragt werden.⁵⁸⁸ Dies gilt v. a. auch für die Instrumente individuelle Förderung und Gruppenentwicklung, z. B. Laufbahnberatung, Prozeßberatung, Qualitätszirkelarbeit.⁵⁸⁹

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß über- und außerbetriebliche Weiterbildungs-, Gruppenentwicklungs-, Organisationsentwicklungs- oder Personalberatungs-Anbieter teilweise in der Lage sind, sowohl institutunspezifisches Berufswissen zu vermitteln als auch eingefahrene Wissensschemata von Organisationsmitgliedern, -gruppen und der Organisation als Ganzes zu identifizieren und Veränderungen anzuregen. In der Regel muß jedoch davon ausgegangen werden, daß den externen Anbietern nicht nur der Zugang zur latenten, sondern auch der Zugang zur aktuellen organisatorischen Wissensbasis versperrt ist⁵⁹⁰, und daß die externen Anbieter die Inhalte und Methoden von Weiterbildungsprogrammen aus vorgegebenen Strategien und den daraus folgenden operativen Zielen des nachfragenden Unternehmens verzerrt und/oder unvollständig ableiten.⁵⁹¹ Eine kritisch konstruktive Auseinandersetzung mit den strategischen und operativen Zielen der Bank erfolgt praktisch kaum.⁵⁹²

Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, daß mit jedem Outsourcing auch ein Know-How-Verlust einhergeht. Im Falle des Outsourcing von bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Funktionen bedeutet dies den dauerhaften Verlust eines wesentlichen Teils der *organisatorischen Lernfähigkeit*⁵⁹³. „Das Unternehmen muß also prüfen,

⁵⁸⁸ „Bestimmte Bestandteile des betrieblichen Wissens und der Erfahrung lassen sich ... gar nicht auf den Übernehmer übertragen. Sie konnten und können nur durch den tagtäglichen Umgang in und mit der eigenen Organisation erworben und erhalten werden, z. B. spezifische Produkt- und Marktkenntnisse, die Kenntnis informeller Strukturen und Führer ...“ Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (Hrsg.) (Personalmanagement, 1996), S. 76.

⁵⁸⁹ Zu weiteren Beispielen zu den Grenzen des Outsourcing bankbetrieblicher Personalentwicklungs-Funktionen und -Instrumenten vgl. auch Meier, H./Schindler, U. (Aus- und Fortbildung, 1992), Sp. 518 f.

⁵⁹⁰ Siehe hierzu Kapitel 2.3.3, S. 54 f.

⁵⁹¹ Vgl. Gilbert, R. (Personalentwicklung, 1998), S. B2.

⁵⁹² Zur Kritik am Weiterbildungs-Outsourcing vgl. allgemein auch Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 77.

⁵⁹³ Zum Begriff vgl. auch Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 193.

ob es diesen Verlust hinnehmen möchte. Dabei helfen nicht die Argumente, was der Aufbau von Know-how in der Vergangenheit gekostet hat. Zu prüfen ist vielmehr, ob das Unternehmen auch in Zukunft bereit ist, an der Erhaltung und permanenten Entwicklung dieses Know-how zu arbeiten, oder ob es gerade das nicht mehr oder nur unter unverhältnismäßig hohem Aufwand leisten kann.“⁵⁹⁴

Abschließend sollte deshalb SCHINDLER⁵⁹⁵ gefolgt werden, der die Auffassung vertritt, daß ein „Extrem-Outsourcing“ der bankbetrieblichen Personalentwicklung nicht ernsthaft in Betracht zu ziehen ist. Einzelne Instrumente zur Förderung des organisatorischen Lernens lassen sich zwar fallweise extern beschaffen. Organisationsintern müssen jedoch räumliche, zeitliche, finanzielle und v. a. personelle Ressourcen vorhanden sein, die in der Lage sind, auf allen Interventionsebenen der Personalentwicklung sowohl personell-soziale wie auch strukturelle Personalentwicklungs-Maßnahmen selbständig zu initiieren, zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren sowie ein externes Personalentwicklungs-Angebot vor dem Hintergrund institutsspezifischer Belange beurteilen zu können.⁵⁹⁶ Dies erfordert die Vorhaltung einer unternehmens-eigenen zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung.

3.4.2.3 Wissensorientiertes Anreizsystem zur Gewährleistung der Personalmotivation

Sowohl in der Personalentwicklungs-Literatur wie auch in der Personalentwicklungs-Praxis wird immer wieder betont, daß das Personalentwicklungs-Management nicht nur einen Qualifizierungs- und Förderungsauftrag wahrnimmt, sondern auch eine Motivationsfunktion hat.⁵⁹⁷ Ein Ziel der Personalentwicklung aus Unternehmenssicht ist demgemäß die *Förderung der Leistungsmotivation* der Organisationsmitglieder. Dies ist sicherlich richtig, muß jedoch differenzierter betrachtet werden. Grundsätzlich können sich Weiterbildungs- und Laufbahn-Möglichkeiten, die ein Unternehmen einer Führungs-, Fachkraft oder einem Mitarbeiter anbietet, positiv auf die Leistungsmotivation des Organisationsmitglieds auswirken. Das ist jedoch kritisch zu hinterfragen, weil durch den Einsatz von Personalentwicklungs-Maßnahmen materielle Erwartungen

⁵⁹⁴ Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (Hrsg.) (Personalmanagement, 1996), S. 76.

⁵⁹⁵ Vgl. Schindler, U. (Personalfunktion, 1996), S. 81.

⁵⁹⁶ Vgl. hierzu auch Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (Hrsg.) (Personalmanagement, 1996), S. 131 f. und Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1994), S. 36 sowie die dort angegebene Literatur.

⁵⁹⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 64.

der Organisationsmitglieder, z. B. Aufstieg und Einkommen, aufgebaut werden. Bei Nichterfüllung der Erwartungen der Organisationsmitglieder muß mit Resignation, Demotivation oder innerer Kündigung der Organisationsmitglieder, die sich negativ auf deren Leistungsergebnisse auswirken, oder mit einem Austritt der Organisationsmitglieder aus der Organisation gerechnet werden. Trotzdem kann zusammenfassend behauptet werden, daß die betriebliche Personalentwicklung durch Weiterbildungs-Angebote und durch die Eröffnung von Aufstiegsalternativen eine Motivationsfunktion hat.

Im Rahmen von Reorganisations-Maßnahmen im Bankgewerbe, die u. a. zu einer Abflachung der Hierarchien geführt haben, sind nun aber v. a. die vertikalen Laufbahnmöglichkeiten der Organisationsmitglieder stark begrenzt worden. Mit der Einführung sogenannter Fach- und Projektlaufbahnen wurde auf diese Entwicklung zwar reagiert, eine Einflußnahme auf die für den Erfolg von Personalentwicklungs-Konzepten wesentlichen betrieblichen Anreizsysteme, insbesondere auf das Entlohnungssystem, bleibt der Personalentwicklung aber in aller Regel versagt. Aus diesem Grund kann die Personalentwicklung auch nur dann ihre motivatorische Funktion erfüllen, wenn das betriebliche Personalentwicklungs- und Entlohnungssystem aufeinander abgestimmt sind. Denn nur dann können betriebliche Personalentwicklungs-Maßnahmen auch genügend „...Raum für die Befriedigung intrinsischer Motive als auch ausreichend Möglichkeiten im Arbeitsumfeld bieten, die Bedürfnisbefriedigung im Arbeitsumfeld zu finden (beispielsweise durch hohen sozialen Status der Teilnehmer, Gehaltserhöhungen, Beförderungen etc.). Nur unter diesen Voraussetzungen wird der einzelne Mitarbeiter bereit sein, sich ... Lerninhalte anzueignen.“⁵⁹⁸

Da einem integrativen Personalentwicklungs-Konzept bereits umfangreiche personell-soziale und strukturelle Einflußnahmemöglichkeiten zugestanden wurden, die es der Personalentwicklung ermöglichen, nicht-monetäre Anreize zur Stimulierung der Lern- und Transfermotivation der Organisationsmitglieder zu setzen, stellt sich die Frage, wie das monetäre Anreizsystem gestaltet sein sollte, damit es den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts fördert oder zumindest nicht behindert. Positiv ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß in letzter Zeit betriebliche Entlohnungssysteme zunehmend Beachtung finden, „... die sich nicht mehr ausschließlich an der funktionalen und hierarchischen Stellung des Lohnempfängers orientieren“⁵⁹⁹, sondern

⁵⁹⁸ Grunwald, A. (Organisationsentwicklung, 1987), S. 37.

⁵⁹⁹ Güldenbergl, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 252.

neben einem Grundgehalt (Fixum) auch leistungsabhängige Komponenten beinhalten.⁶⁰⁰ Die leistungsabhängigen Komponenten der Entlohnung berücksichtigen bislang aber nur rudimentär das gezeigte Führungsverhalten oder die Bereitschaft Wissen zugänglich zu machen.⁶⁰¹ Deshalb weisen einige Formen der leistungsorientierten Entlohnung aus Sicht des organisatorischen Lernens auch einige grundsätzliche Nachteile auf.

So „... kann es für Vorgesetzte sinnvoll sein, *keinen* hohen Bildungsaufwand zu treiben, wenn sie z. B. vorwiegend unter *Kostengesichtspunkten* und (nach ihren, Anm. d. Verf.) *periodenbezogenen* Leistungen bewertet und befördert werden ... Der inner- und außerbetriebliche Konkurrent, der an PE-Ausgaben spart, hat im kurzfristigen Vergleich die besseren Zahlen, wird befördert - und hinterläßt der Nachfolgerin ein ‘veraltetes’ Arbeitsvermögen, das weniger leistungs- und konkurrenzfähig ist ...“⁶⁰²

Im Rahmen leistungsorientierter Entlohnungssysteme werden Organisationsmitglieder und -gruppen oftmals dann belohnt, wenn sie ihr Wissen anderen Organisationsmitgliedern und Gruppen vorenthalten. Dieser im Grunde unerwünschte Nebeneffekt ist plausibel, wenn man berücksichtigt, daß organisatorisches Wissen grundsätzlich Wettbewerbsvorteile für ein Unternehmen schaffen kann und es deshalb vor Imitationen geschützt, patentiert usw. wird. Dann stellt sich jedoch die Frage, warum Organisationsmitglieder und Gruppen in der Organisation als sogenannte Unternehmer/n im Unternehmen, ihr individuelles und Gruppenwissen freiwillig anderen Organisationsmitgliedern und Gruppen in der Organisation zur Verfügung stellen sollten, obwohl sie damit ihren Wissensvorsprung im internen Wettbewerb verlieren. Eine weitergehende Delegation der Lernverantwortung, wie sie in Kapitel 3.4.2.1 gefordert wurde, würde demzufolge kontraproduktiv wirken.

Aus diesem Grund schlagen SCHÜPPEL⁶⁰³ und GÜLDENBERG⁶⁰⁴ vor, Organisationsmitglieder und -gruppen auch und v. a. dann höher zu entlohnen, wenn sie ihr Wissen anderen Organisationsmitgliedern und Gruppen in der Organisation zur Verfü-

⁶⁰⁰ Vgl. hierzu überblicksartig u. a. Krämer, H.-P. (Leistung, 1995), S. 18 ff. sowie Prasch, E. (Vergütung, 1995), S. 8 ff.

⁶⁰¹ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Fuchs, J. (Vermögen, 1995), S. 43 f.

⁶⁰² Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 300. Vgl. hierzu auch Wilkening, O. S. (Bildungs-Controlling, 1991), S. 434.

⁶⁰³ Vgl. hierzu und zum folgenden Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 202.

⁶⁰⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden Guldenberg, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 253.

gung stellen. Das Entlohnungssystem muß ihrer Meinung nach Gehaltsbestandteile beinhalten, welche diejenigen Organisationsmitglieder und Gruppen berücksichtigt, die ihr Wissen intern zur Verfügung stellen. Die Autoren erläutern jedoch nicht, wie das in einem betrieblichen Entlohnungssystem konkret umgesetzt werden kann. Einfache praktische Beispiele zeigen aber, daß eine *Entlohnung nach dem Wissensumschlag*⁶⁰⁵ nicht nur denkbar ist, sondern in einigen Fällen auch schon umgesetzt wird. Beispiele wie die Einzel- und Gruppenprämierung von Verbesserungsvorschlägen oder die zusätzliche Entlohnung eines Organisationsmitglieds für seinen Einsatz als Referent, Trainer etc. zeigen, daß eine Entlohnung nach dem Wissensumschlag durchaus realistisch ist. Hierbei ist jedoch zu beachten, daß bei einer Änderung des Entlohnungssystems Mitbestimmungsrechte der Arbeitnehmervertretung zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus existieren noch eine Reihe weiterer Rahmenbedingungen und Einflußfaktoren, die es bei der Umsetzung eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts zu beachten gilt. Die wesentlichen Rahmenbedingungen und Einflußfaktoren werden im folgenden beschrieben und erläutert.

3.5 Rahmenbedingungen und Einflußfaktoren

3.5.1 Allgemeine Rahmenbedingungen

3.5.1.1 Lernrelevante Besonderheiten der Bankleistung

Im bankbetriebswirtschaftlichen Schrifttum werden seit jeher die Bedeutung des Bankgewerbes für die Volkswirtschaft und die Besonderheiten der bankbetrieblichen Leistungen hervorgehoben. Weil letztere immer wieder im Mittelpunkt theoretischer und praktischer Diskussionen stehen, wurden die befragten Institute im Rahmen der Vorstudie gebeten, mögliche Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen bezüglich ihrer Bedeutung für das Lernen in und von Banken zu beurteilen.

Die Ergebnisse der Vorstudie, die in Abbildung 21 dargestellt sind, weisen zunächst darauf hin, daß nicht die *Besonderheiten der bankbetrieblichen Leistungen im allgemeinen*, sondern die *permanenten Veränderungen* und *Neu-Entwicklungen* von bankbetrieblichen Leistungen für das bankbetriebliche Lernen von Bedeutung sind.⁶⁰⁶

⁶⁰⁵ Vgl. hierzu auch Becker, J. (Wissens-Management, 1995), S. 18.

⁶⁰⁶ Während die Items *Veränderungen bankbetrieblicher Leistungen* und *Entwicklung „neuer“ Bankleistungen* einen Median von 1 aufweisen, erreicht das Item *Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen im allgemeinen* nur einen Median von 2. Im Gegensatz zu letzterem sind sich die Per-

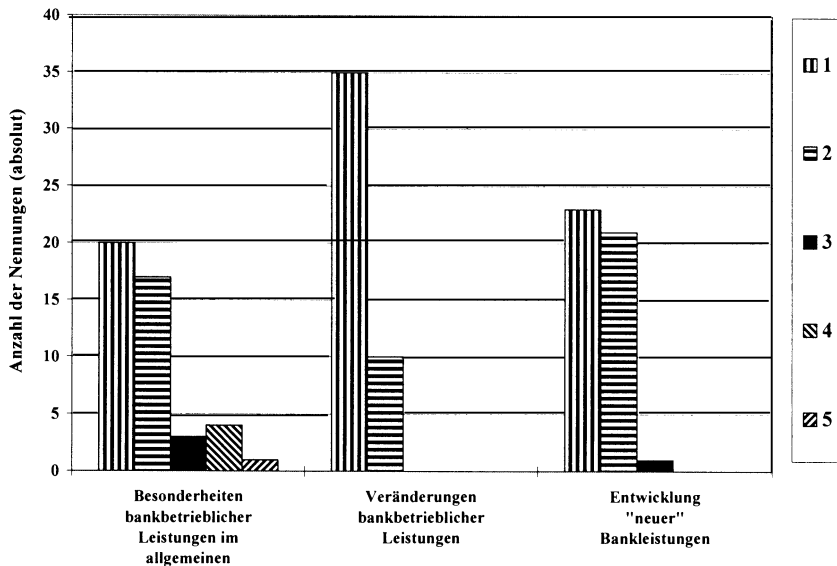


Abb. 21: Die Bedeutung von Besonderheiten der Bankleistung für das bankbetriebliche Lernen
(Frage 12.1-12.3; Noten 1 (stimme voll zu)-5 (stimme überhaupt nicht zu))
Quelle: Eigene Darstellung

Unter Berücksichtigung der in Kapitel 1.1 aufgezeigten Problemstellung ist das Ergebnis zwar plausibel, vor dem Hintergrund der immer wieder betonten Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen ist das Ergebnis aber noch unklar. Deshalb soll im folgenden geklärt werden, ob sich das Ergebnis auch *theoretisch* nachvollziehen läßt.

sonalentwicklungs-Experten bei der Bewertung der ersten beiden Items auch verhältnismäßig einig. Das Item *Entwicklung „neuer“ Bankleistungen* erzielt einen Quartilsabstand von 1 und eine mittlere absolute Abweichung von 0.51. Das Item *Veränderungen bankbetrieblicher Leistungen* weist einen Quartilsabstand von 0 und eine mittlere absolute Abweichung von 0.22 auf. Im Gegensatz dazu erzielt das Item *Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen im allgemeinen* zwar einen Quartilsabstand von 1, es weist aber eine mittlere absolute Abweichung von 0.76 auf. Die Ergebnisse der Teilfragen 12.1-12.3 widersprechen nicht den Ergebnissen der Teilfragen 12.4-12.6 in Abbildung 16, S. 108. Auch die Ergebnisse der Fragen 12.4-12.6 relativieren implizit die Bedeutung der Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen und auch sie heben die Relevanz von Veränderungen in der bankbetrieblichen Umwelt besonders hervor. Eine institutsgruppenspezifische Analyse der Ergebnisse ergab bei beiden Fragenblöcken keine wesentlichen Unterschiede im Antwortverhalten.

Nach allgemeiner Auffassung sind für bankbetriebliche Leistungen die folgenden wesentlichen Besonderheiten charakteristisch:⁶⁰⁷

- Abstraktheit,
- Immaterialität und Stofflosigkeit,
- mangelnde Lager- und Speichermöglichkeit,
- Einbeziehung des externen Faktors (Kunde) in die Leistungserstellung und Leistungsverwertung,
- uno actu-Charakter⁶⁰⁸ sowie
- Informationsintensität und Erklärungsbedürftigkeit der Leistungen.⁶⁰⁹

SIEGERT hat sich vertieft mit diesen Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen beschäftigt.⁶¹⁰ Am Ende seiner Arbeit stellt er resümierend fest, daß bankbetriebliche Leistungen im Gegensatz zu den Leistungen anderer Wirtschaftszweige zwar Eigenarten aufweisen, im Vergleich zu den Leistungen von Handelsbetrieben und anderen Dienstleistungsunternehmen aber erhebliche Parallelen aufzeigen.⁶¹¹ Bankbetriebliche Leistungen haben demnach nicht nur Dienstleistungscharakter.⁶¹² Unabhängig von einer weitergehenden Problematisierung dieser Behauptung ist offensichtlich, daß die bislang genannten Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen grundsätzlich auf Dienstleistungen im allgemeinen zutreffen. Als Zwischenfazit läßt sich deshalb festhalten, daß sich aus den Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen auf den ersten Blick keine bankleistungsspezifischen Rahmenbedingungen für das Lernen in und von Banken ableiten lassen. Von den sogenannten Besonderheiten bankbetrieblicher Leistungen sind vielmehr auch andere Wirtschaftszweige und Betriebstypen betroffen.⁶¹³

⁶⁰⁷ Vgl. hierzu allgemein Süchting, J. (Marketing, 1993), S. 993 f. sowie Büschgen, H. E. (Bankmarketing, 1995), S. 18-21.

⁶⁰⁸ Das uno actu-Prinzip besagt, daß die Erstellung und Verwertung bankbetrieblicher Leistungen zeitlich eng zusammenfallen. Vgl. u. a. Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987), S. 196 sowie Meffert, H./Bruhn, M. (Dienstleistungsmarketing, 1997), S. 60.

⁶⁰⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 115 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

⁶¹⁰ Vgl. Siegert, T. (Eigenarten, 1971).

⁶¹¹ Vgl. ebd., S. 273.

⁶¹² Vgl. hierzu auch Meyer, A. (Dienstleistungs-Marketing, 1996), S. 64 f.

⁶¹³ Vgl. u. a. Maier, M. (Finanz-Dienstleistungen, 1998), S. 1676.

Von anderen Dienstleistungsunternehmen unterscheiden sich Banken aber dadurch, daß bei Banken eine Trennung des Beschaffungs- und Absatzbereiches im Grunde genommen nur analytisch möglich ist, und daß bei Banken sowohl auf der Aktiv- wie auch auf der Passivseite grundsätzlich immer Absatzbeziehungen vorliegen. Darüber hinaus unterscheiden sich Banken von anderen Dienstleistungsunternehmen auch in ihrem Leistungsangebot. Gegenstand bankbetrieblicher Leistungen ist in weitestem Sinne immer Geld in unterschiedlichen Formen und Qualitäten, das eine hohe Vertrauensempfindlichkeit mit sich bringt.⁶¹⁴ Diese Vertrauensempfindlichkeit und eine im Vergleich zu anderen Dienstleistungen hohe Informationsintensität von Bankleistungen bedingen eine entsprechend hohe Wissensintensität.⁶¹⁵ Die Information des Bankkunden über die Laufzeit, die Notierung, den Nominalzins etc. eines festverzinslichen Wertpapiers stellen beispielsweise noch keine Übertragung von Wissen an den Kunden dar. Erst wenn dem Kunden auch Ursache-Wirkungs-Beziehungen, die mit der Leistung verbunden sind, aufgezeigt werden, z. B. daß die Notierung des Papiers sinkt, wenn der Marktzins steigt und umgekehrt, kann von einem Wissenstransfer gesprochen werden. Häufig fordert der Gesetzgeber sogar, daß die Banken dem Kunden dieses Wissen vermitteln müssen.⁶¹⁶

Betrachtet man das in bankbetrieblichen Leistungen enthaltene Wissen näher, zeigt sich, daß es sich hierbei um Wissen handelt, das einer Formalisierung oftmals nur schwer zugänglich ist. "Hinzu kommt, daß dieses Wissen einem fortwährenden ... Wandel unterliegt."⁶¹⁷ Da der Wissenstransfer gegenüber dem Bankkunden im direkten oder indirekten Kontakt erfolgt⁶¹⁸, muß gewährleistet sein, daß die Bankmitarbeiter nicht nur das in bankbetrieblichen Leistungen enthaltene Wissen kennen und fachlich-methodisch beherrschen, sondern auch in der Lage sind, das Wissen dem Kunden im persönlichen Kontakt oder unter Zuhilfenahme von technischen Hilfsmitteln, Werbe-

⁶¹⁴ Vgl. hierzu Stüchting, J./Paul, S. (Bankmanagement, 1998), S. 623 ff.

⁶¹⁵ Vgl. hierzu auch Wienkamp, H. (Anreizförderung, 1996), S. 267. Zur Unterscheidung von Information und Wissen siehe Kapitel 2.2.2, S. 42 ff.

⁶¹⁶ Vgl. §§ 31 und 32 WpHG sowie die Richtlinie gemäß § 35 Abs. 2 WpHG vom 26.05.1997 (Banz. Nr. 98) zur Konkretisierung der §§ 31 und 32 WpHG für das Kommissions-, Festpreis- und Vermittlungsgeschäft der Kreditinstitute. Vgl. hierzu auch Kümpel, S. (Wertpapierhandelsgesetz, 1996), S. 155 ff., insbesondere S. 166-180 sowie Zeller, S. (Beratungshaftung, 1997), S. 74.

⁶¹⁷ Rometsch, S. (Herausforderungen, 1998), S. 262.

⁶¹⁸ Die Bedeutung des Bankpersonals zeigt sich nicht nur in der persönlichen Kundenbeziehung. Auch der effiziente Einsatz von technischen Hilfsmitteln, Werbeträgern etc. hängt nach Ansicht des Verfassers im wesentlichen von der Qualifikation und der Motivation des Bankpersonals ab.

trägern etc. zu vermitteln.⁶¹⁹ Beide Anforderungen gelten aber nicht nur im Rahmen der externen, sondern auch der internen Kommunikation⁶²⁰. Demzufolge kommt dem Personal bei der Übertragung von bankleistungsbezogenem Wissen eine Doppelrolle zu. Um allen genannten Anforderungen gerecht werden zu können, müssen die Bankmitarbeiter ihren Aufgaben entsprechend vorbereitet und qualifiziert werden. Hier ist es die Aufgabe der bankbetrieblichen Personalentwicklung, das notwendige Wissen zu vermitteln oder den selbständigen Wissenserwerb durch die Bankmitarbeiter aktiv zu begleiten. Dies gilt aber auch für die betriebliche Personalentwicklung in anderen Dienstleistungsbranchen, z. B. Gesundheitswesen oder Versicherungsgewerbe.

Zusammenfassend kann deshalb festgehalten werden, daß aus den bankbetrieblichen Besonderheiten grundsätzlich keine eigenständige Bedeutung für das Lernen in und von Banken abgeleitet werden kann. Wenn aus den spezifischen Leistungsmerkmalen eine besondere Lernrelevanz für Banken überhaupt abgeleitet werden kann, dann lediglich in bezug auf die zum Teil erheblichen Veränderungen marktlicher, technologischer und rechtlicher Rahmenbedingungen, die zu weitreichenden Anpassungserfordernissen der Banken geführt haben und führen werden. Mit den Besonderheiten der bankbetrieblichen Leistungen an sich haben die veränderten Anforderungen aber nichts zu tun. Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß sich aus den Eigenarten der Bankleistung keine eigenständige Relevanz für das Lernen in und von Banken ableiten läßt.

3.5.1.2 Rechtliche Rahmenbedingungen

Als grundlegende rechtliche Rahmenbedingung für die Personalentwicklung in Banken gilt im allgemeinen das Berufsbildungsgesetz.⁶²¹ Darin wird sowohl die Berufsausbil-

⁶¹⁹ Der Erklärungsbedarf eines Kunden wird im wesentlichen von der Komplexität der Leistung, dem vom Kunden erlebten Leistungsrisiko und den individuellen Kundenkenntnissen bestimmt. Je nach spezifischer Ausprägung der einzelnen Einflußfaktoren konstituiert sich aus Kundensicht die Erklärungsbedürftigkeit einer Bankleistung. Demzufolge können auch sogenannte, aus Bankensicht standardisierte Leistungen einen Erklärungsbedarf beim Kunden hervorrufen. Eine Klassifikation von Bankleistungen in erklärungsbedürftige und nicht erklärungsbedürftige Leistungen ist aus Kundensicht immer subjektiv und muß deshalb kritisch gesehen werden. Nach Ansicht des Verfassers sollte deshalb zutreffender von einer allgemeinen Erklärungsbedürftigkeit von Bankleistungen ausgegangen werden. Vgl. Gerckens, B. (Absatzwegepolitik, 1982), S. 108 ff. sowie Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987), S. 86 f.

⁶²⁰ Vgl. hierzu einführend Bruhn, M. (Kommunikation, 1998), S. 1045 ff. sowie Neuhaus, P. (Kunden-Lieferanten-Beziehungen, 1996), insbesondere S. 23-40 sowie aus bankbetrieblicher Sicht Instenberg-Schieck, G. (Kommunikation, 1998), S. 468.

⁶²¹ Zur Bedeutung des Rechtssystems für die Personalentwicklung vgl. allgemein Thom, N. (Personalentwicklung, 1987), S. 345.

dung als auch auf die berufliche Fortbildung und Umschulung genannt. Im Gegensatz zur beruflichen Grundbildung, die sowohl im Berufsbildungsgesetz als auch in der Ausbildungsordnung Bankkaufmann/-frau sehr genau gesetzlich geregelt ist, wird die berufliche Fortbildung im Berufsbildungsgesetz nur erwähnt. Berufliche Fortbildung wird zwar legal definiert⁶²², es erfolgt jedoch nur der Hinweis auf die Möglichkeit zum Erlaß von Rechtsverordnungen⁶²³. Im gesamten Bankgewerbe gibt es zwar eine ganze Reihe sogenannter Fortbildungsregelungen, konkrete Fortbildungsordnungen vergleichbar der Ausbildungsordnung Bankkaufmann/-frau existieren aber nicht.⁶²⁴ Demzufolge steht den Banken in der betrieblichen Weiterbildung ein gesetzlich weitgehend unreguliertes Betätigungsfeld offen. Lediglich im kollektiven Arbeitsrecht⁶²⁵ lassen sich Passagen finden, in denen der Gesetzgeber die betriebliche Personalentwicklung zwar nicht selbst regelt, den Arbeitnehmervertretungen aber ein weitgehendes Informations-, Beratungs- oder Mitbestimmungsrecht bei der Gestaltung betrieblicher Personalentwicklungs-Konzeptionen zuerkennt.

⁶²² Bei der beruflichen Fortbildung handelt es sich um Maßnahmen, die das Ziel haben, berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen, zu erhalten, zu erweitern oder der technischen Entwicklung anzupassen (Anpassungsfortbildung) oder einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen (Aufstiegsfortbildung), und eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine angemessene Berufserfahrung voraussetzen. Vgl. hierzu auch Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 265 und § 1 Abs. 3 BBiG.

⁶²³ § 46 Abs. 2 BBiG.

⁶²⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 265.

⁶²⁵ Hierunter fallen insbesondere das Betriebsverfassungsgesetz, das Bundespersonalvertretungsgesetz sowie die Personalvertretungsgesetze der Länder.

Relevante Unterrichts- und Beratungsrechte des Betriebsrates
- § 90 Abs. 3, 4 BetrVG zu Änderungen von Arbeitsplatz, -ablauf und -umgebung - § 92 BetrVG zur Personalplanung - § 96 BetrVG zur Förderung der Berufsbildung - § 97 BetrVG zu Einrichtungen und Maßnahmen der Berufsbildung - § 111 BetrVG (Betriebsänderung), v. a. - Ziff. 4 bei grundlegender Änderung der Betriebsorganisation - Ziff. 5 bei der Einführung grundlegend neuer Arbeitsmethoden
Relevante Informationsrechte des Personalrates
- § 68 Abs. 2 BPersVG (allgemeines Informationsrecht)
Relevante erzwingbare Mitbestimmungsrechte des Betriebsrates
- § 87 BetrVG Abs. 1 Ziff. 12 (Betriebliches Vorschlagswesen) - § 95 BetrVG zu den Auswahlrichtlinien bei personellen Maßnahmen - § 98 BetrVG zur Durchführung betrieblicher Bildungsmaßnahmen - § 99 BetrVG zu personellen Einzelmaßnahmen
Relevante erzwingbare Mitbestimmungsrechte des Personalrates
- § 75 Abs. 1 BPersVG zu Personalangelegenheiten - Ziff. 1 zur Personaleinstellung - Ziff. 2, 3 und 4 zu Personalumsetzungen - § 75 Abs. 3 BPersVG - Ziff. 6 Durchführung betrieblicher Bildungsmaßnahmen - Ziff. 7 Auswahl der Teilnehmer an betrieblichen Bildungsmaßnahmen - Ziff. 8 Inhalt von Personalfragebogen - Ziff. 9 Beurteilungsrichtlinien - Ziff. 12 Grundsätze des betrieblichen Vorschlagswesens - Ziff. 15 Verhaltensregelung - Ziff. 16 Arbeitsplatzgestaltung

Abb. 22: Ausgewählte Beteiligungsrechte des Betriebsrates nach BetrVG und des Personalrates nach BPersVG für das Lernen in und von Banken

Quelle: In Anlehnung an Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 122;
Vgl. hierzu auch Rischar, K. (Arbeitsrecht, 1994), S. 188-190 und
Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 257-264

Wie aus Abbildung 22⁶²⁶ deutlich wird, verweisen die gesetzlich verankerten Rechte der Arbeitnehmervertretung nicht nur auf personell-soziale, sondern auch auf strukturelle Maßnahmen einer integrativen Personalentwicklung. Aufgrund der umfassenden Beteiligungsrechte der Arbeitnehmervertretungen in Banken wurden die Institute im Rahmen der Vorstudie gebeten, die Bedeutung des Betriebs- oder Personalrates für das Lernen in und von Banken zu beurteilen. Wie Abbildung 23⁶²⁷ zeigt, wird den Arbeitnehmervertretungen von den befragten Instituten zwar nur ein beschränkter Einfluß auf das Lernen in und von Banken zuerkannt.⁶²⁸ Im Rahmen der Experten-Interviews wurde jedoch deutlich, daß dieses Teilergebnis der Vorstudie zu relativieren ist. Das spiegelt sich u. a. in einzelnen Aussagen der interviewten Personalentwicklungs-Experten wider. Demzufolge werden die Arbeitnehmervertretungen frühzeitig in personalentwicklungsrelevante Veränderungen einbezogen,⁶²⁹ auf informellem Weg über Änderungen im Personalentwicklungs-Bereich informiert und in Projektgruppen, Arbeits-

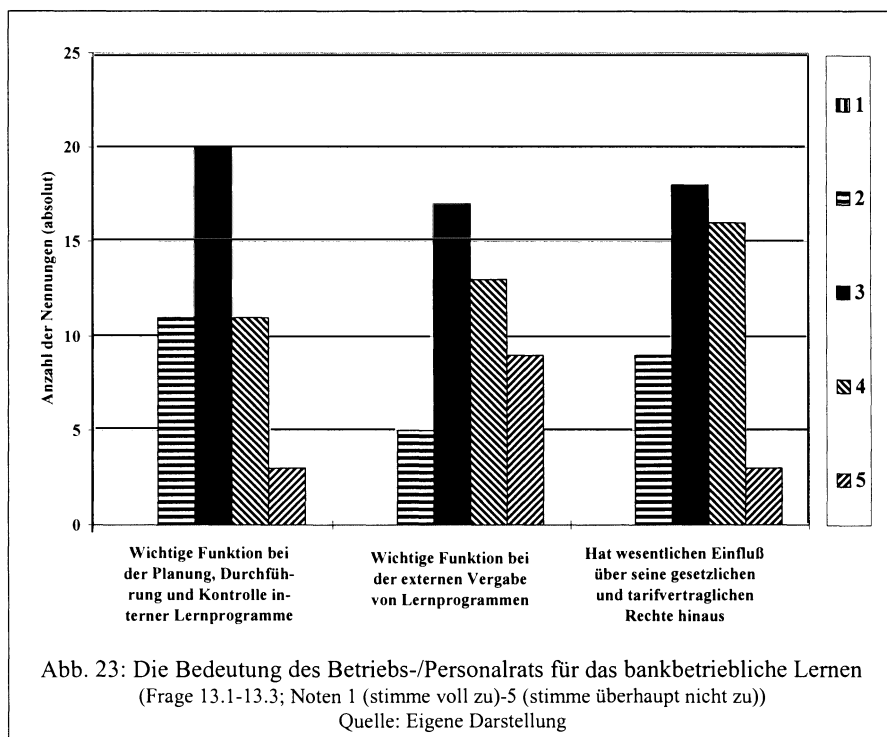
⁶²⁶ Für Kreditinstitute des öffentlichen Rechts ist nicht das BVerfG, sondern es sind die Personalvertretungsgesetze relevant. Da Sparkassen und Landesbanken weder dem BVerfG noch dem BPersVG, sondern Landesrecht unterliegen, sind für sie die entsprechenden Landespersonalvertretungsgesetze zu beachten. Um dem Leser einen ersten Einblick in die relevanten Personalvertretungsrechte für öffentlich-rechtliche Kreditinstitute zu vermitteln, werden in Abbildung 22 ausgewählte Rechte des Personalrates nach BPersVG dargestellt, die zwar nicht für Sparkassen und Landesbanken, aber z. B. für die Kreditanstalt für Wiederaufbau von Bedeutung sind.

⁶²⁷ Siehe S. 147.

⁶²⁸ Während die Items *Wichtige Funktion bei der Entwicklung, Durchführung und Kontrolle interner Lernprogramme* und *Hat wesentlichen Einfluß über seine gesetzl. und tarifl. Rechte hinaus noch* Mediane von 3 aufweisen, erzielt das Item *Wichtige Funktion bei der externen Vergabe von Lernprogrammen* nur einen Median von 3.5. Kennzeichnend für alle Items dieses Fragenblocks ist, daß sich die Personalentwicklungs-Experten in bezug auf die Bedeutung des Betriebs- oder Personalrats für das bankbetriebliche Lernen relativ uneinig sind. Alle Items erreichen zwar einen Quartilsabstand von 1 bis 1.5. Mit mittleren absoluten Abweichungen von 0.62 bis 0.82 zeigen die Ergebnisse aber ein recht heterogenes Antwortverhalten. Die institutsgruppenspezifische Analyse der Ergebnisse dieser Frage zeigt darüber hinaus, daß die Personalentwicklungs-Experten der Groß- und Kreditbanken sowie der Genossenschaftsbanken und genossenschaftlichen Zentralbanken (Andere) der Arbeitnehmervertretung im Gegensatz zu den Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken eine relativ *Wichtige Funktion bei der Entwicklung, Durchführung und Kontrolle interner Lernprogramme* zuerkennen. Dagegen betonen die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken die Bedeutung der Arbeitnehmervertretung bei der *Vergabe externer Lernprogramme*. Beide Institutsgruppen weisen ähnlich stark auf den informellen Einfluß der Arbeitnehmervertretung in Fragen des bankbetrieblichen Lernens hin, wobei die Personalentwicklungs-Experten der Anderen Institutsgruppen den informellen Einfluß der Arbeitnehmervertretung etwas stärker betonen.

⁶²⁹ Vgl. hierzu auch Weiss, U. (Organisation, 1995), S. 711.

kreise etc. aufgenommen, obwohl das in vielen Fällen formalrechtlich überhaupt nicht notwendig ist.⁶³⁰



Neben den Vorschriften zum kollektiven Arbeitsrecht lassen sich noch weitere gesetzliche Vorschriften nennen, welche die bankbetriebliche Personalentwicklung beachten muß. Zu den relevanten Vorschriften zählen u. a. auch die Regelungen des Betriebsverfassungsgesetzes bezüglich der Informationsrechte des einzelnen Mitarbeiters⁶³¹, die Regelungen des Kündigungsschutzgesetzes, Bundesurlaubsgesetzes, Beschäftigungsförderungsgesetzes, Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes und Fernunterrichtsschutzgesetzes sowie die Regelungen der Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und

⁶³⁰ Zu aktuellen Problemen und Hindernissen in der Zusammenarbeit zwischen Geschäftsleitung und Arbeitnehmervertretung sowie ihrer Bewältigung vgl. auch Warweg, E. (Betriebsrat, 1996), insbesondere S. 484-487.

⁶³¹ §§ 81-86 BetrVG.

Weiterbildungsgesetze einiger Bundesländer^{632, 633}. Diese Regelungen sind insbesondere in der Führungskräfte-, Fachkräfte- und Mitarbeiterberatung relevant. Eine erhebliche Bedeutung für ein integratives Personalentwicklungs-Konzept ist auch dem Bundesdatenschutzgesetz zuzurechnen. Das Bundesdatenschutzgesetz regelt u. a. die Speicherung, Veränderung, Nutzung und Übermittlung personenbezogener Daten und übt damit einen maßgeblichen Einfluß auf die Ausgestaltung und Nutzung beispielsweise von Personalinformations-Systemen aus.⁶³⁴

Ein zwar nur indirekter, aber wesentlicher Einfluß muß auch einigen bankspezifischen Gesetzen zuerkannt werden. Im Rahmen der Experten-Interviews wurde z. B. deutlich, daß das Kreditwesengesetz nicht nur einen erheblichen Einfluß auf die inhaltliche Ausgestaltung von Weiterbildungs-Programmen für Führungs- und Führungsnachwuchskräfte ausübt, sondern auch zu einer inhaltlichen Vereinseitigung führt. Aber obwohl § 32 Abs. 1 Nr. 4 KWG die fachliche Eignung des Inhabers oder Geschäftsleiters von Instituten explizit fordert, wird der Einfluß des Kreditwesengesetzes auf die inhaltliche Ausgestaltung von bankbetrieblichen Weiterbildungs-Programmen in der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Literatur bislang kaum erwähnt.⁶³⁵ Wie die Begriffe Geschäftsleiter und fachliche Eignung zu verstehen sind, wird in § 1 Abs. 2 Satz 1 und 2 sowie § 33 Abs. 2 KWG erläutert.⁶³⁶ Der Begriff des Geschäftsleiters bezieht sich hiernach nicht auf den engeren Kreis der Geschäftsleitung, sondern schließt auch Führungs- und Fachkräfte unterer hierarchischer Ebenen ein. Wie der Geschäftsleiter-Begriff ist auch die Auslegung der fachlichen Eignung auf den ersten Blick recht allgemein gehalten. Es muß aber unterstellt werden, daß sich die fachliche Eignung im wesentlichen auf Kenntnisse und Fähigkeiten bezieht, die der Erfüllung und Einhaltung der KWG-Vorschriften dienen. Von wesentlicher Bedeutung sind demnach Kenntnisse und Fähigkeiten im Kreditgeschäft und Risikomanagement.

⁶³² Hierzu zählen Berlin, Brandenburg, Bremen, Freistaat Sachsen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein.

⁶³³ Vgl. hierzu überblicksartig auch Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 264 und S. 268 f. sowie Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 67 f.

⁶³⁴ Vgl. hierzu u. a. Greife, W./Langemeyer, W. (Personalinformationssysteme, 1996), S. 307 f.

⁶³⁵ Eine der wenigen Ausnahmen stellt u. a. der Beitrag von SCHMITZ dar. Vgl. Schmitz, H. (Mitarbeiter- und Führungskräfteentwicklung, 1996), S. 248 f.

⁶³⁶ Vgl. hierzu auch die ausführliche Erläuterung in Reischauer, F./Kleinhans, J. (Kreditwesengesetz, o. J.), o. S.

Aus struktureller Sicht hat eine integrative Personalentwicklung in Banken darüber hinaus § 32 Abs. 1 Nr. 5 KWG zu beachten. Hiernach müssen Banken dem Bundesaufsichtsamt für das Kreditwesen einen Geschäftsplan übermitteln, aus dem die geplanten Geschäfte, der organisatorische Aufbau der Bank sowie die geplanten internen Kontrollverfahren hervorgehen.⁶³⁷ Die Regelung hat u. a. zur Folge, daß Banken im Gegensatz zu Unternehmen anderer Branchen organisationsstrukturelle Veränderungen einer staatlichen Behörde melden müssen. Darüber hinaus müssen der organisatorische Aufbau von Kreditinstituten und organisationsstrukturelle Änderungen nach § 5 Satz 2 Nr. 9 PrüfV jährlich im allgemeinen Teil des Prüfungsberichts angegeben werden.

Unter Berücksichtigung des organisatorischen Lernens, das u. a. eine Verbesserung des gruppenübergreifenden und organisationsweiten Wissensaustauschs bezweckt, ist aus bankbetrieblicher Sicht schließlich noch § 33 WpHG von Bedeutung. Auch hierin fordert der Gesetzgeber die Erfüllung spezifischer Organisationspflichten.⁶³⁸ Darüber hinaus beschränkt der Gesetzgeber die Möglichkeiten zur Informations- und Wissensweitergabe. Das Verbot eines Informations- und Wissenstransfers bezieht sich jedoch ausschließlich auf die Weitergabe von sogenannten Insiderinformationen und spielt daher in dieser Arbeit nur eine untergeordnete Rolle. Nachdem sich Banken infolge der gesetzlichen Regelungen verstärkt mit Fragen der *Compliance*⁶³⁹ und deren organisatorischer Umsetzung beschäftigen, müssen die Regelungen in der Weiterbildung, Laufbahngestaltung, Gruppen- und Organisationsentwicklung, z. B. beim job rotation, in der Projektarbeit oder im Betrieblichen Vorschlagswesen, berücksichtigt werden.⁶⁴⁰

⁶³⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Seibold, P. (Bank, 1995), S. 195 und Hartmann-Wendels, T./Pfungsten, A./Weber, M. (Bankbetriebslehre, 1998), S. 354, S. 705 ff. und S. 724 f. Zu Beispielen für konkrete Eingriffen der Bankenaufsicht in die Organisationsstruktur von Banken vgl. Frankenberger, W. (KWG, 1995), S. 24 f.

⁶³⁸ Der Gesetzgeber fordert in § 33 WpHG u. a., daß eine Bank, die Wertpapierdienstleistungen erbringt, so organisiert sein muß, daß Interessenkonflikte zwischen der Bank und ihren Kunden oder Interessenkonflikte zwischen verschiedenen Kunden bei der Erbringung der Wertpapierdienstleistungen und Wertpapiernebenleistungen möglichst gering sind. Vgl. hierzu auch Kümpel, S. (Wertpapierhandelsgesetz, 1996), S. 181 ff.

⁶³⁹ Zum konzeptionellen Inhalt des Begriffs vgl. allgemein Ehrler, J. (Compliance, 1997), S. 4 f.

⁶⁴⁰ Vgl. auch Pirner, H.-P. (Organisation, 1996), S. 148 ff.

3.5.2 Institutsgruppenspezifische Rahmenbedingungen am Beispiel des Sparkassenverbundes und des erwerbswirtschaftlichen Bankensektors

Wie im vorangegangenen Kapitel angesprochen, existieren im Bankgewerbe, im Gegensatz zum Handwerk, keine rechtlich verbindlichen Fortbildungsordnungen, welche die Lerninhalte und die Lehrträger von Weiterbildungs-Maßnahmen rechtlich festlegen.⁶⁴¹ In den einzelnen Bankengruppen haben sich in den letzten fünfzig Jahren jedoch überbetriebliche Weiterbildungssysteme etabliert, die nicht nur den Aufbau und die Inhalte von Weiterbildungs-Maßnahmen, die Bedeutung von Abschlüssen und die Träger von Lehrmaßnahmen festlegen⁶⁴², sondern auch mit organisationsinternen Laufbahnstrukturen eng verbunden sind. Ein besonders gutes Beispiel hierfür stellt das überbetriebliche Weiterbildungssystem des Sparkassenverbundes dar. Im Anschluß an die berufliche Grundbildung steht allen Bankmitarbeitern grundsätzlich die Möglichkeit offen, den sogenannten Kundenberaterlehrgang (KBL) des zuständigen, regionalen Sparkassenverbandes zu besuchen.⁶⁴³ Nach erfolgreichem Abschluß des Lehrgangs kann der Bankmitarbeiter dann den Sparkassenfachlehrgang und schließlich das Lehrinstitut des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes e. V. in Bonn besuchen. Die einzelnen Lehrgänge sind zeitlich begrenzt und curricular formalisiert und führen zu den Abschlüssen Sparkassenfachwirt, Sparkassenbetriebswirt oder Sparkassenbetriebswirt (dipl.).

Ein vergleichbar formalisiertes, überbetriebliches Weiterbildungssystem existiert im erwerbswirtschaftlichen Bankensektor nicht. Es gibt zwar einige private Bildungsein-

⁶⁴¹ Einzige Ausnahme stellt lediglich die Ausbilder-Eignungs-Verordnung dar. Vgl. hierzu auch Hentze, J. (Personalwirtschaft 1, 1994), S. 381.

⁶⁴² Vgl. hierzu beispielsweise die Allgemeine Ausbildungs-, Prüfungs- und Gebührensatzung für die Lehrgänge und Seminare des Bayerischen Sparkassen- und Giroverbands (APG) vom 1. Dezember 1982 (StAnz Nr. 50), zuletzt geändert durch Satzung vom 16. Mai 1997 (StAnz Nr. 22/1997), sowie die Satzung für den Kundenberaterlehrgang des Bayerischen Sparkassen- und Giroverbandes vom 23. Dezember 1992 (StAnz Nr. 52/53), geändert durch Satzung vom 16. Dezember 1996 (StAnz Nr. 51/52), und die Satzung für den Studiengang „Sparkassenbetriebswirt/Sparkassenbetriebswirtin“ des Bayerischen Sparkassen- und Giroverbands vom 12. August 1994 (StAnz Nr. 34), zuletzt geändert durch Satzung vom 16. Dezember 1996 (StAnz Nr. 51/52) in Verbindung mit Art. 1 und 2 des Gesetzes über die Sparkassenausbildung vom 4. Mai 1982 (BayRS 2025-2-I), in: Bayerisches Sparkassengesetz nebst weiterer Bestimmungen, München, Stand: 1. April 1998.

⁶⁴³ Vgl. hierzu und zum folgenden Masemann, H. (Weiterbildung, 1990), S. 384 f., S. 387 und S. 389 f., Ashauer, G. (Berufsbildung, 1986), S. 96-105 und S. 115 sowie Mühlenhoff, F. (Mitarbeiter, 1999), S. 20.

richtungen, wie z. B. die Bankakademie e. V.⁶⁴⁴, die Private Fachhochschule der Bankakademie sowie die Bildungseinrichtungen der Vereinigung für Bankberufsbildung e. V. (vbb)⁶⁴⁵, an denen verschiedene Abschlüsse, wie z. B. Verkaufstrainer (vbb/BDVT), Bankfachwirt/in (IHK), Bankbetriebswirt/in (Bankakademie), Dipl.-Bankbetriebswirt/in (Bankakademie) oder Dipl.-Betriebswirt (FH), erworben werden können. Eine mit dem klassischen überbetrieblichen Weiterbildungssystem des Sparkassenverbundes vergleichbar enge, ja sogar zwingende Verknüpfung von Weiterbildungssystem und organisationsinterner Laufbahnstruktur existiert aber nicht.⁶⁴⁶ Während das überbetriebliche Weiterbildungssystem des erwerbswirtschaftlichen Bankensektors mit organisationsinternen Laufbahnstrukturen explizit nicht verbunden ist, kommt den sparkassenspezifischen Abschlüssen für die bankbetriebliche Personalentwicklung eine erhebliche Bedeutung zu. Bis vor einigen Jahren wurden im Sparkassenverbund implizit auch nur diese Abschlüsse anerkannt. Eine tarifliche Höhergruppierung von Sparkassenmitarbeitern war demnach nur dann möglich, wenn neben den praktischen Leistungen der erfolgreiche Abschluß sparkassenspezifischer Weiterbildungs-Programme nachgewiesen wurde.⁶⁴⁷

FÖDERREUTHER wies 1988 darauf hin, daß die sparkassenspezifische Weiterbildung über den Fachlehrgang und das Lehrinstitut zwar ein bewährter und über die Grenzen des Sparkassenverbundes hinaus anerkannter Weg sei, daß die verhältnismäßig lange Weiterbildungszeit von mindestens sieben bis zehn Jahren und ein von ihm identifizierter, personalstrukturbedingter Nachholbedarf im Sparkassenverbund aber eine verstärkte Öffnung des sparkassenspezifischen Personalentwicklungssystems v. a. gegenüber Hochschulabsolventen erforderlich machen.⁶⁴⁸ Darüber hinaus betonte

⁶⁴⁴ Zur Beschreibung vgl. Masemann, H. (Weiterbildung, 1990), S. 402 ff., Reinboth, H./Leonardi, H. (Weiterbildung, 1995), Sp. 1976 ff. und Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 49 f.

⁶⁴⁵ Zur Beschreibung vgl. Masemann, H. (Weiterbildung, 1990), S. 430 ff., Reinboth, H./Leonardi, H. (Weiterbildung, 1995), Sp. 1978 und Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 50 ff.

⁶⁴⁶ Zur Bedeutung der Ausbildungsvoraussetzungen im Bankentarifvertrag und BAT vgl. Rischer, K. (Arbeitsrecht, 1994), S. 57 f.

⁶⁴⁷ "Wer im Bundesangestelltentarif (BAT) über die Gruppe V c hinauskommen möchte, hat im Regelfall den Sparkassenfachlehrgang erfolgreich zu absolvieren". D. h., "der Sparkassenfachlehrgang ist Voraussetzung für eine organisationsinterne Karriere ..." Masemann, H. (Weiterbildung, 1990), S. 385 und S. 390.

⁶⁴⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Förderreuter, R. (Traineeprogramm, 1988), S. 21 ff., insbesondere S. 30. Vgl. hierzu auch die allgemeine Kritik am überbetrieblichen Weiterbildungssystem des Sparkassenverbundes von Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 155 f. Zum besseren Verständnis muß an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß MEIER den sparkassenspezifischen Weiterbildungsweg als *Laufbahn* bezeichnet.

er, daß die Heterogenität von Aus- und Weiterbildungswegen die Entwicklung unterschiedlicher kreativer Ideen zum Nutzen der Sparkassen begünstigen kann. Mit der verstärkten Öffnung des Sparkassenverbundes gegenüber Hochschulabsolventen, die im folgenden einsetzte, und mit der Anerkennung zusätzlicher überbetrieblicher Weiterbildungsalternativen, z. B. (Fach-) Hochschule, Fernuniversität Hagen, Bankakademie e. V., Private Fachhochschule der Bankakademie, v. a. durch Großsparkassen, erfuhr das überbetriebliche Weiterbildungssystem des Sparkassenverbundes schließlich eine Flexibilisierung, die, wie im folgenden gezeigt werden wird, bis heute aber noch nicht als abgeschlossen angesehen werden kann.⁶⁴⁹

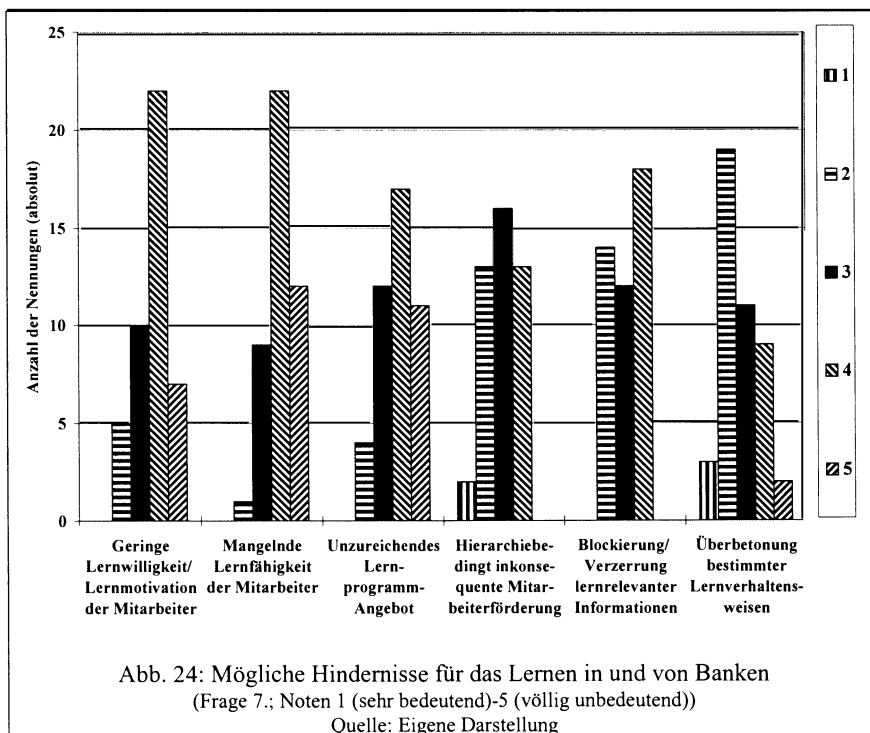
3.5.3 Ausgewählte Hindernisse und Verstärker des bankbetrieblichen Lernens

3.5.3.1 Hindernisse des bankbetrieblichen Lernens

In den Kapiteln 2.4.1 und 2.4.2 wurde anhand von Beispielen aufgezeigt, wie das organisatorische Lernen behindert werden kann. Hierbei wurde in individuelle und kollektive Lernhindernisse unterschieden. Im Rahmen der Vorstudie wurde versucht, die Bedeutung der Hindernisse für das Lernen in und von Banken festzustellen. Hierbei konnten jedoch nicht alle denkbaren Hindernisse des organisatorischen Lernens berücksichtigt werden. Die befragten Institute wurden deshalb gebeten, lediglich eine Auswahl möglicher individueller und kollektiver Hindernisse für das Lernen in und von Banken zu bewerten.

Die Ergebnisse der Vorstudie in Abbildung 24 zeigen, daß die Personalentwicklungs-Experten weder in der *Lernwilligkeit/-motivation* und *Lernfähigkeit ihrer Mitarbeiter* noch im *Lernprogramm-Angebot* ihrer Institute bedeutende Hindernisse für das Lernen in und von Banken sehen. Als mögliche Hinderungsgründe für das Lernen in und von Banken werden vielmehr kollektive Gründe angeführt, wie z. B. die *blockierte oder verzerrte Weitergabe von Informationen*, eine *hierarchiebedingt inkonsequente Mitarbeiterförderung* sowie die *Überbetonung bestimmter Lernverhaltensweisen*. Demzufolge behindern weniger individuelle als vielmehr kollektive Faktoren das Lernen in und von Banken.

⁶⁴⁹ Siehe hierzu auch Kapitel 3.4.1.1, S. 116 ff.



Das Ergebnis wird noch plausibler, wenn man berücksichtigt, daß sich sowohl die Personalentwicklungs-Literatur wie auch die Personalentwicklungs-Praxis sehr genau mit Fragen der individuumzentrierten Personalentwicklung auseinandergesetzt haben und beide hierfür auch adäquate Konzepte zur Planung, Durchführung und Kontrolle von Personalentwicklungs-Maßnahmen erarbeitet haben. Die mangelnde Berücksichtigung des Gruppenlernens und organisationsstruktureller Einflußnahmemöglichkeiten sowohl in der Personalentwicklungs-Literatur als auch in der Personalentwicklungs-Praxis zeigt nun die Grenzen einer Personalentwicklung auf, die nicht alle Interventions-ebenen und -arten beachtet.⁶⁵⁰

Darüber hinaus zeigt die institutsgruppenspezifische Darstellung der Ergebnisse in Abbildung 25, daß zum Teil erhebliche Unterschiede im Antwortverhalten bestehen. Die Personalentwicklungs-Experten von Sparkassen und Landesbanken (*Spk/Laba*)

⁶⁵⁰ Siehe hierzu Kapitel 3.2.3.3, S. 97 ff.

sowie von Groß-, Kredit- und Genossenschaftsbanken (*Andere*) schätzen die möglichen Hindernisse *Geringe Lernwilligkeit/-motivation der Mitarbeiter (MA)* und *Mangelnde Lernfähigkeit der Mitarbeiter* zwar ähnlich unbedeutend ein, das im wesentlichen auch für die Einschätzung des Item *Unzureichendes Lernprogramm-Angebot* gilt. Im Gegensatz zu den Personalentwicklungs-Experten der Groß-, Kredit- und Genossenschaftsbanken schätzen die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken die negativen Folgen eines möglicherweise vorhandenen Hierarchiedenkens, das lernrelevantes Wissen verzerrt oder deren Weitergabe behindert, und eine hierarchiebedingt inkonsequente Förderung von Mitarbeiter für das Lernen in und von Banken aber geringer ein.

Wirklich auffällig ist jedoch das Antwortverhalten der Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken bei der Beurteilung des Item *Überbetonung bestimmter Lernverhaltensweisen* als mögliches Hindernis für das Lernen in und von Banken. Hier unterscheidet sich das Antwortverhalten der beiden Institutsgruppen nicht nur deutlich, im Rahmen der freien Antwortmöglichkeiten weisen die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken auch explizit auf die Abhängigkeit ihrer Institute vom überbetrieblichen Weiterbildungssystem des Sparkassenverbundes hin.

An dieser Stelle sollen und können die Grenzen des überbetrieblichen Weiterbildungssystems des Sparkassenverbundes nicht empirisch belegt werden. Weder die Auswahl der Probanden und der Umfang der Stichprobe noch die Ergebnisse der Experten-Interviews mit den Vertretern von Sparkassen, welche die Ergebnisse der Fragebogenaktion zum Teil bestätigten, aber auch relativierten, lassen das zu. Dennoch schränken die Ergebnisse der Begleituntersuchung die Äußerungen von Sparkassenverbandsvertretern ein, die den Sparkassenverbund bereits als „Prototypen lernender Organisationen“ bezeichnen.⁶⁵¹

⁶⁵¹ Vgl. Köhler, H. (Organisation, 1996), S. 1.

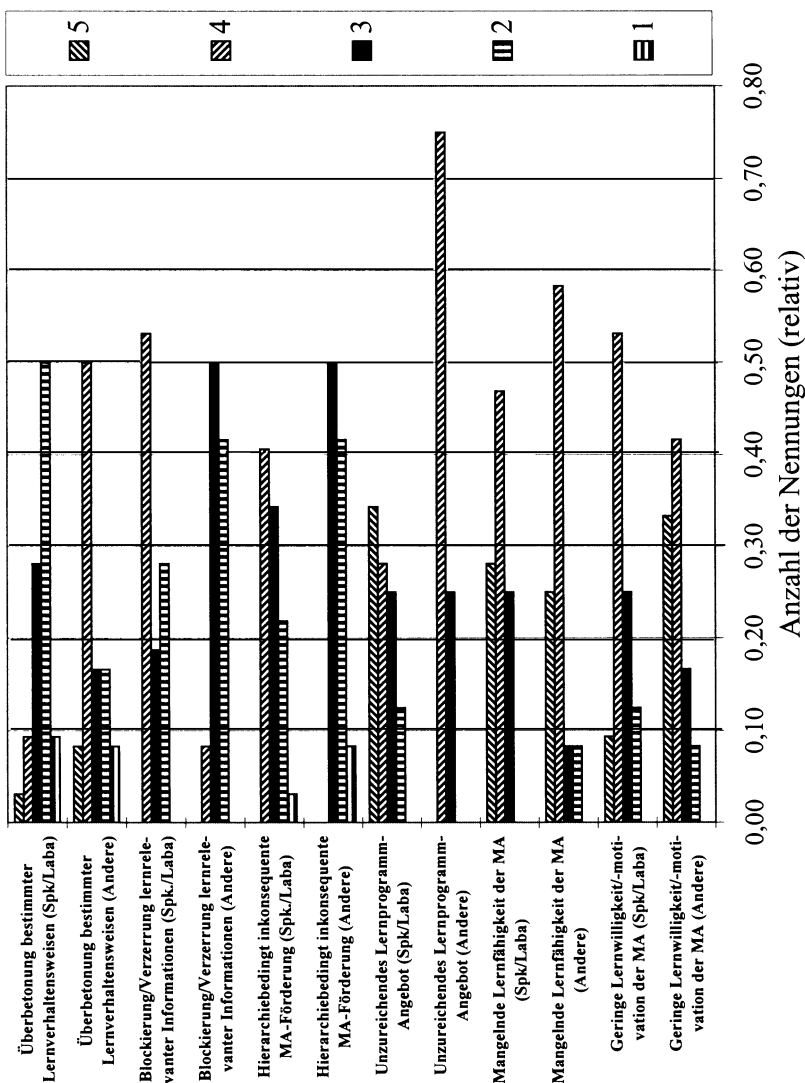


Abb. 25: Lernhindernisse im institutsgruppenspezifischen Vergleich
(Sparkassen/Landesbanken versus Andere Institutsgruppen)

Quelle: Eigene Darstellung

Interessant ist auch ein institutsgruppenspezifischer Vergleich der Zusammenhänge zwischen den Items. Die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken schätzen das Hindernis *Überbetonung bestimmter Lernverhaltensweisen* als verhältnismäßig bedeutend und die Hindernisse *Blockierung/Verzerrung lernrelevanter Informationen* und *Hierarchiebedingt inkonsequente Mitarbeiterförderung* als relativ unbedeutend ein. Anderer Auffassung sind die Personalentwicklungs-Experten der anderen Institutsgruppen, die das Hindernis *Überbetonung bestimmter Lernverhaltensweisen* als relativ unbedeutend und die Hindernisse *Blockierung/Verzerrung lernrelevanter Informationen* und *Hierarchiebedingt inkonsequente Mitarbeiterförderung* als verhältnismäßig bedeutend beurteilen. Berücksichtigt man darüber hinaus, daß beide Institutsgruppen mit dem Item *Unzureichendes Lernprogramm-Angebot* zwar kein bedeutendes Hindernis für das Lernen in und von Banken verbinden, die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken diesem Item im Gegensatz zu den Personalentwicklungs-Experten der anderen Institutsgruppen aber eine größere Bedeutung zugestehen, dann läßt sich folgendes thesenartig zusammenfassen.

Ein einheitliches und geschlossenes Weiterbildungssystem, welches für den Sparkassenverbund typisch ist, schafft zwar klare Verhältnisse für alle Beteiligten am Personalentwicklungs-Prozeß, kann sich aber auch negativ auf das Lernen in und von Banken auswirken, weil es den Organisationsmitgliedern bestimmte Lernprogramme und Lernverhaltensweisen vorschreibt. Im Gegensatz dazu kann auch ein flexibles und offenes Weiterbildungssystem das Lernen in und von Banken behindern, weil es zur Entstehung von kollektiven Kommunikations- und Interaktionspathologien beiträgt. Beide Zusammenhänge gilt es in einer integrativen Personalentwicklung zu berücksichtigen.

3.5.3.2 Verstärker des bankbetrieblichen Lernens

Als Verstärker des organisatorischen Lernens wurden in Kapitel 2.4.3 Probleme, Gelegenheiten und die Personalfuktuation vorgestellt. Im Rahmen der Vorstudie wurde auch hier versucht, die Relevanz einzelner, potentieller Verstärker des Lernens in und von Banken festzustellen. Dementsprechend wurden den Personalentwicklungs-Experten vermutliche Verstärker des organisatorischen Lernens mit der Bitte um eine Einschätzung vorgelegt. Konkret sollten von den Personalentwicklungs-Experten die Items *permanente Veränderungen im bankbetrieblichen Umfeld*, *hohe Lernwilligkeit/Lernmotivation der Mitarbeiter*, *Förderung "offener" Kommunikation*, *konsequente Mitarbeiterförderung*, *negative Leistungs- und/oder Beurteilungsergebnisse*, *Neueinstellung* und *Entlassung* sowie *unbefriedigende wirtschaftliche Entwicklung von Banken im allgemeinen* beurteilt werden. Es wurden also sowohl

- allgemeine externe
(*permanente Veränderungen im bankbetrieblichen Umfeld*) und
- unternehmensspezifische
(*unbefriedigende wirtschaftliche Entwicklung*) wie auch
- individuelle
(*hohe Lernwilligkeit/Lernmotivation der Mitarbeiter, negative Leistungs- und/oder Beurteilungsergebnisse*) und
- kollektive
(*Förderung "offener" Kommunikation, konsequente Mitarbeiterförderung*)

Verstärker erfragt. Darüber hinaus wurden mit den Items *Neueinstellung* und *Entlassung* Veränderungen des Personalbestandes als potentielle Verstärker des Lernens in und von Banken in die Beurteilung aufgenommen und die Personalentwicklungs-Experten in einer Zusatzfrage gebeten, die Relevanz der externen Personalfluktuation für das Lernen in und von Banken einzuschätzen.

Die Ergebnisse der Vorstudie in Abbildung 26 zeigen, daß die Personalentwicklungs-Experten mit einem Median von 1 v. a. in den *permanenten Veränderungen im bankbetrieblichen Umfeld* einen bedeutenden Verstärker für das Lernen in und von Banken sehen.

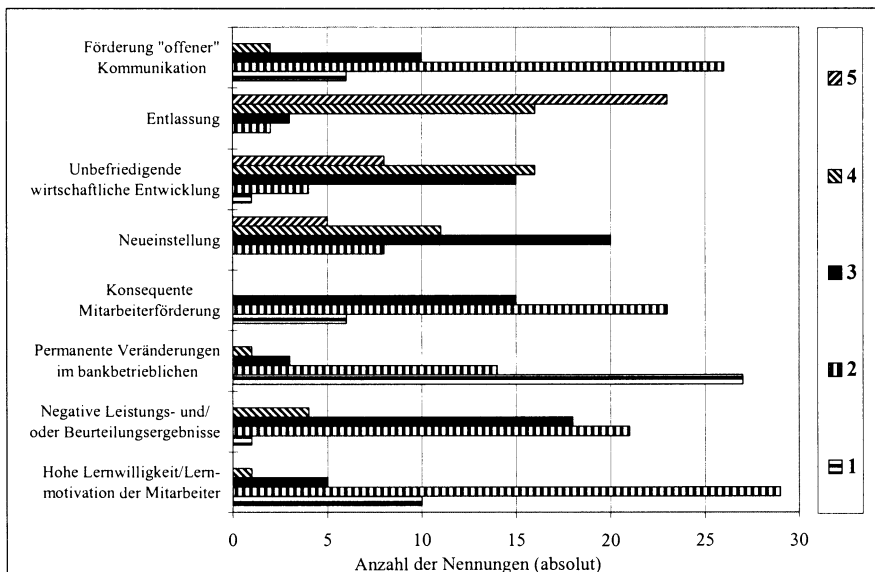


Abb. 26: Mögliche Verstärker für das Lernen in und von Banken
(Frage 8.; Noten 1 (sehr bedeutend)-5 (völlig unbedeutend))

Quelle: Eigene Darstellung

Der Quartilsabstand von 1 und die mittlere absolute Abweichung von 0.51 zeigen, daß sich die Personalentwicklungs-Experten bei dieser Beurteilung auch verhältnismäßig einig sind. Auch die Ergebnisse der Interviewaktion bestätigen diese Einschätzung. In krassem Gegensatz dazu steht jedoch die Beurteilung des Items *unbefriedigende wirtschaftliche Entwicklung von Banken im allgemeinen*. Das Item wird von den Personalentwicklungs-Experten mit einem Median von 4 als unbedeutend angesehen. Der Quartilsabstand von 1 und die mittlere absolute Abweichung von 0.77 weisen aber nicht nur darauf hin, daß die Personalentwicklungs-Experten hier unterschiedlicher Meinung sind. Das Teilergebnis ist auch aus anderen Gründen kritisch zu hinterfragen.

Der erste Kritikpunkt bezieht sich auf die relativ große Bedeutung *permanenter Veränderungen im bankbetrieblichen Umfeld* für das Lernen in und von Banken. Demzufolge kommen wesentliche Impulse für das Lernen in und von Banken überwiegend aus dem bankbetrieblichen Umfeld und nicht von den Instituten selbst. Es muß also angenommen werden, daß in den befragten Instituten ein reaktives Lernverhalten dominiert. Die Bedeutung aktiver Lernprozesse durch die *Förderung "offener" Kommunikation* oder eine *Konsequente Mitarbeiterförderung* wird mit Medianen von jeweils 2 relativ einheitlich⁶⁵² hervorgehoben. Aber obwohl die Personalentwicklungs-Experten in der *Lernwilligkeit/-motivation* der Mitarbeiter, wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, kein bedeutendes Hindernis für das bankbetriebliche Lernen sehen und den Verstärker *hohe Lernwilligkeit/-motivation* der Mitarbeiter mit einem Median von 1 als relativ bedeutend einschätzen⁶⁵³, wird aktiven Lernprozessen, die nicht auf äußeren Lernzwängen, wie z. B. wesentlichen Änderungen bankrechtlicher Rahmenbedingungen beruhen, im Vergleich zu extern angestoßenen, reaktiven Lernprozessen nur eine geringe Bedeutung zuerkannt.

Hier schließt der zweite Kritikpunkt am oben genannten Teilergebnis an. Im Rahmen der Interviews wurde klar, daß die Veränderungen im bankbetrieblichen Umfeld da-

⁶⁵² Die Items weisen Quartilsabstände von jeweils 1 und mittlere absolute Abweichungen von 0.47 und 0.45 auf.

⁶⁵³ Das Item *geringe Lernwilligkeit/-motivation* der Mitarbeiter als mögliches Hindernis für das Lernen in und von Banken wird von den Personalentwicklungs-Experten mit einem Median von 4 zwar als weitgehend unbedeutend angesehen. In dieser Einschätzung sind sich die Personalentwicklungs-Experten mit einem Quartilsabstand von 1 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.61 aber nicht sehr einig. Im Gegensatz dazu wird die Bedeutung der *Lernwilligkeit/-motivation* der Mitarbeiter als Verstärker des Lernens in und von Banken mit einem Median von 1 verhältnismäßig hoch eingeschätzt. Darüber hinaus sind sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Einschätzung mit einem Quartilsabstand von 0 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.37 auch sehr einig.

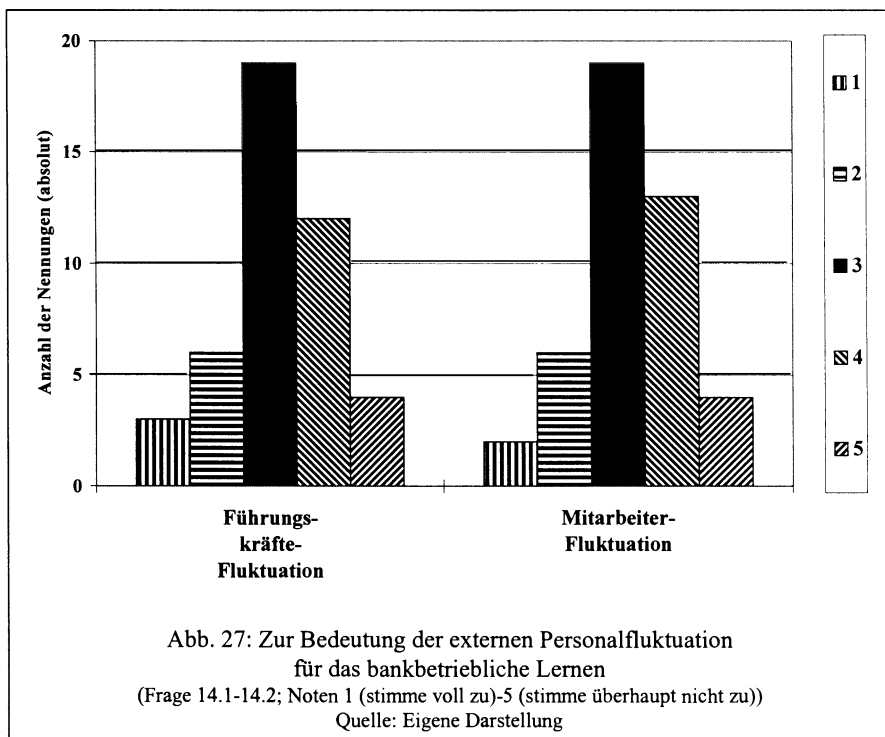
hingehend unterschieden werden müssen, ob sie rechtlich erzwungen, z. B. 6. KWG-Novelle, oder vom Markt, z. B. Veränderungen von Kundenbedürfnissen, gefordert werden. Während der erste Fall einen direkten bankbetrieblichen Lernbedarf auslöst, auf den die Banken in aller Regel schnell reagieren, zeigen die Ergebnisse der Interviews, daß eine organisatorische Wissenslücke, die infolge marktlicher oder technologischer Veränderungen entsteht, von den Banken häufig erst dann konsequent angegangen wird, wenn sich die Änderungen in einer unbefriedigenden wirtschaftlichen Entwicklung des Instituts niederschlagen.

Die weitere Analyse der Vorstudienresultate zeigt schließlich, daß dem Item *negative Leistungs- und Beurteilungsergebnisse* als Verstärker für das Lernen in und von Banken mit einem Median von 2.5 zwar eine gewisse Bedeutung zuerkannt wird. Im Verhältnis zu den Items *Förderung "offener" Kommunikation* und *Konsequente Mitarbeiterförderung*, die jeweils Mediane von 2 aufweisen, wird die Bedeutung des Items *negative Leistungs- und Beurteilungsergebnisse* aber geringer eingeschätzt. Darüber hinaus sind sich die Personalentwicklungs-Experten in der Einschätzung der Bedeutung *negativer Leistungs- und Beurteilungsergebnisse* als Verstärker des Lernens in und von Banken mit einem Quartilsabstand von 1 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.61 verhältnismäßig uneinig. Hieraus läßt sich die durchaus plausible Folgerung ableiten, daß der Einsatz von Personalbeurteilungs-Systemen zur Initiierung von individuellen Lernprozessen in Banken zwar notwendig und hilfreich sein kann, daß es aber unbedingt erforderlich ist, die Ausgestaltung und Nutzung von Personalbeurteilungs-Systemen in ein integratives Personalentwicklungs-Konzept einzubetten. Der erfolgreiche Einsatz von Personalbeurteilungs-Systemen kann demzufolge nur dann gewährleistet werden, wenn im Institut ein offener - im Sinne von lückenloser und konstruktiv kritischer - Kommunikations- und Interaktionsstil, z. B. in bezug auf realistische Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, praktiziert und eine offene und flexible Lernkultur gelebt wird.⁶⁵⁴

Unter Berücksichtigung arbeitsrechtlicher und arbeitsmarktbezogener Rahmenbedingungen sind auch die Resultate zu den Items *Neueinstellung* und *Entlassung* zunächst nachvollziehbar. Demnach stellen neue Organisationsmitglieder zwar mögliche Verstärker des bankbetrieblichen Lernens dar, weil am externen Arbeitsmarkt für Bankfach- und Bankführungskräfte aber häufig nicht das erforderliche Angebot an Qualifikationsträgern vorhanden ist, wird dem Item *Neueinstellung* nur eine geringe Bedeu-

⁶⁵⁴ Zu den Grundsätzen, Grundfunktionen und notwendigen Voraussetzungen für den Erfolg eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts siehe Kapitel 3.3, S. 100 ff. und Kapitel 3.4, S. 116 ff.

tung zuerkannt. Dagegen wird der vermutliche Verstärker *Entlassung* von Organisationsmitgliedern, die durch ihr mangelndes Wissen oder ihr unzureichendes Verhalten das Lernen in und von Banken ver- oder behindern, mit einem Median von 5 als völlig unbedeutend bewertet. Insbesondere mit Blick auf geltendes Kündigungsrecht ist diese Einschätzung plausibel. Letzteres gilt im wesentlichen auch für die Beurteilung der Personalentwicklungs-Experten zur Bedeutung der externen Personalfluktuations für das bankbetriebliche Lernen. Nachdem die Betriebszugehörigkeit der Organisationsmitglieder in den befragten Instituten nach eigenen Angaben durchschnittlich circa 12,71 Jahre beträgt⁶⁵⁵ ist verständlich, daß die Personalentwicklungs-Experten der externen Personalfluktuations, wie in Abbildung 27 dargestellt, zunächst kaum eine Bedeutung für das Lernen in und von Banken zugestehen.



⁶⁵⁵ Ergebnis von Frage 6 zur durchschnittlichen Betriebszugehörigkeit der Mitarbeiter. An dieser Stelle muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß acht Institute hierzu keine Angaben machen wollten, und daß sieben Institute laut eigener Aussage hierzu keine Angaben machen konnten.

Sowohl die Beurteilung der Items *Neueinstellung* und *Entlassung* als mögliche Verstärker des bankbetrieblichen Lernens wie auch die Einschätzung der Personalentwicklungs-Experten zur Relevanz der *externen Personalfluktuations* für das bankbetriebliche Lernen müssen jedoch kritisch hinterfragt werden.⁶⁵⁶ Denn sowohl die Ergebnisse der Interviews wie auch einige praktische Fälle zeigen, daß einige Institute mit Hilfe umfangreicher Neueinstellungen von Organisationsmitgliedern oftmals versuchen, vorhandene organisatorische Wissensdefizite kurzfristig zu schließen oder die organisatorische Wissensbasis zu erweitern. Beispielsweise haben einige Großbanken in den achtziger und neunziger Jahren versucht, vorhandene Wissenslücken im Investment Banking durch Neueinstellungen und nicht durch einen kontinuierlichen Aufbau interner Qualifikationen zu schließen. Die externe Wissensbeschaffung durch Neueinstellungen stellt also eine mögliche Alternative zur Veränderung und Fortentwicklung der organisatorischen Wissensbasis und zur Verstärkung des organisatorischen Lernens dar.⁶⁵⁷

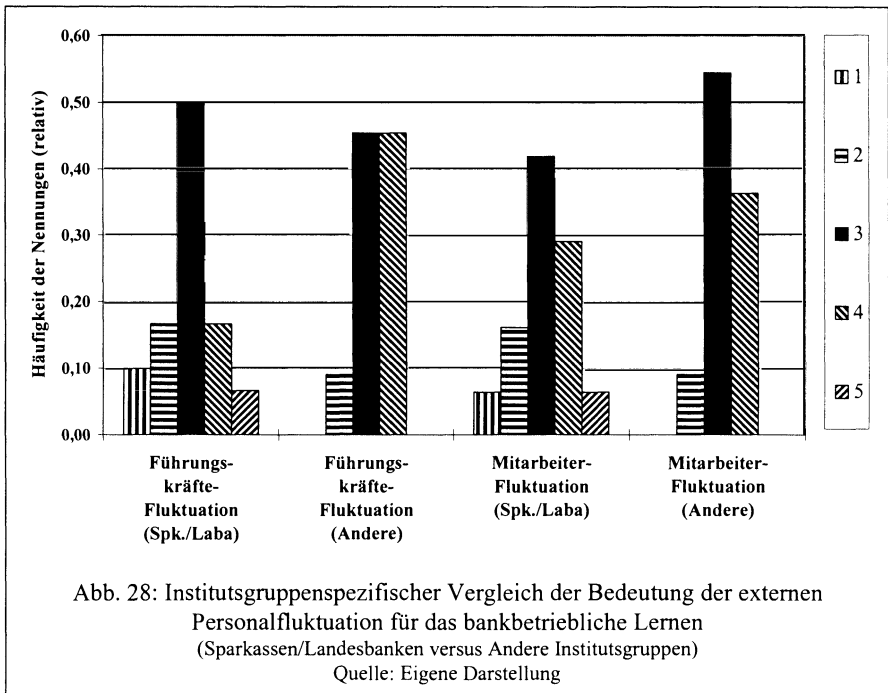
Das Teilergebnis muß auch in bezug auf das Item *Entlassung* kritisch hinterfragt werden, weil es aufgrund sozialer Erwünschtheit verfälscht sein kann. Auch wenn man unterstellt, daß die Entlassung von Organisationsmitgliedern, die überfordert sind oder das organisatorische Lernen bewußt ver- oder behindern, formalrechtlich grundsätzlich nicht möglich ist, kann man trotzdem annehmen, daß in einigen Fällen Regelungen gefunden werden, die zu einer Trennung in beiderseitigem Einvernehmen führen.

Interessant ist an dieser Stelle auch wieder ein institutsgruppenspezifischer Vergleich der Ergebnisse, der in Abbildung 29⁶⁵⁸ dargestellt ist. Während die Items *Neueinstellung* und *Entlassung* von den Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken als nahezu unbedeutend eingeschätzt werden, wird ihnen von den Personalentwicklungs-Experten der anderen Institutsgruppen zumindest eine geringe Bedeutung zuerkannt. Des weiteren zeigt Abbildung 28, daß die Bedeutung der externen Führungskräfte- und Mitarbeiterfluktuation für das bankbetriebliche Lernen von den Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken höher eingeschätzt wird als von den Personalentwicklungs-Experten der anderen Institutsgruppen.

⁶⁵⁶ Mit Quartilsabständen von jeweils 1 sowie mittleren absoluten Abweichungen von 0.65, 0.64, 0.73 und 0.70 sind sich die Personalentwicklungs-Experten verhältnismäßig uneinig.

⁶⁵⁷ Siehe hierzu auch Kapitel 3.3.2.3.1, S. 106 ff.

⁶⁵⁸ Siehe S. 163.



Auffällig an den Vorstudienresultaten ist auch die unterschiedliche Einschätzung der Items *Permanente Veränderungen im betrieblichen Umfeld* und *Unbefriedigende wirtschaftliche Entwicklung von Banken im allgemeinen*. Während beide Institutsgruppen (Spk/Laba versus Andere) *permanente Veränderungen in ihrem betrieblichen Umfeld* relativ einheitlich bewerten, unterscheiden sich die beiden Institutsgruppen in der Beurteilung der Bedeutung des Items *Unbefriedigende wirtschaftliche Entwicklung von Banken im allgemeinen* als Verstärker von bankbetrieblichem Lernen. Im Gegensatz zu den Personalentwicklungs-Experten der anderen Institute sehen die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken in diesem potentiellen Verstärker nur eine sehr geringe Bedeutung. Wegen des rein explorativen Charakters der Vorstudie läßt sich zwar nicht direkt auf die Bedeutung von institutsgruppenspezifischen Grundaufträgen, in diesem Fall also der Gemeinnützigkeit versus dem erwerbswirtschaftlichen Nutzen und der Mitgliederförderung, für das bankbetriebliche Lernen schließen. Mit Blick auf das Teilergebnis läßt sich jedoch die These formulieren, daß der Gewinn das Lernen in und von Banken je nach institutsgruppenspezifischem Grundauftrag und allen damit verbundenen Konsequenzen, z. B. Gewinnerzielungszwang, Gewinnerzielungserwartungen, in unterschiedlich starker Weise beeinflußt.

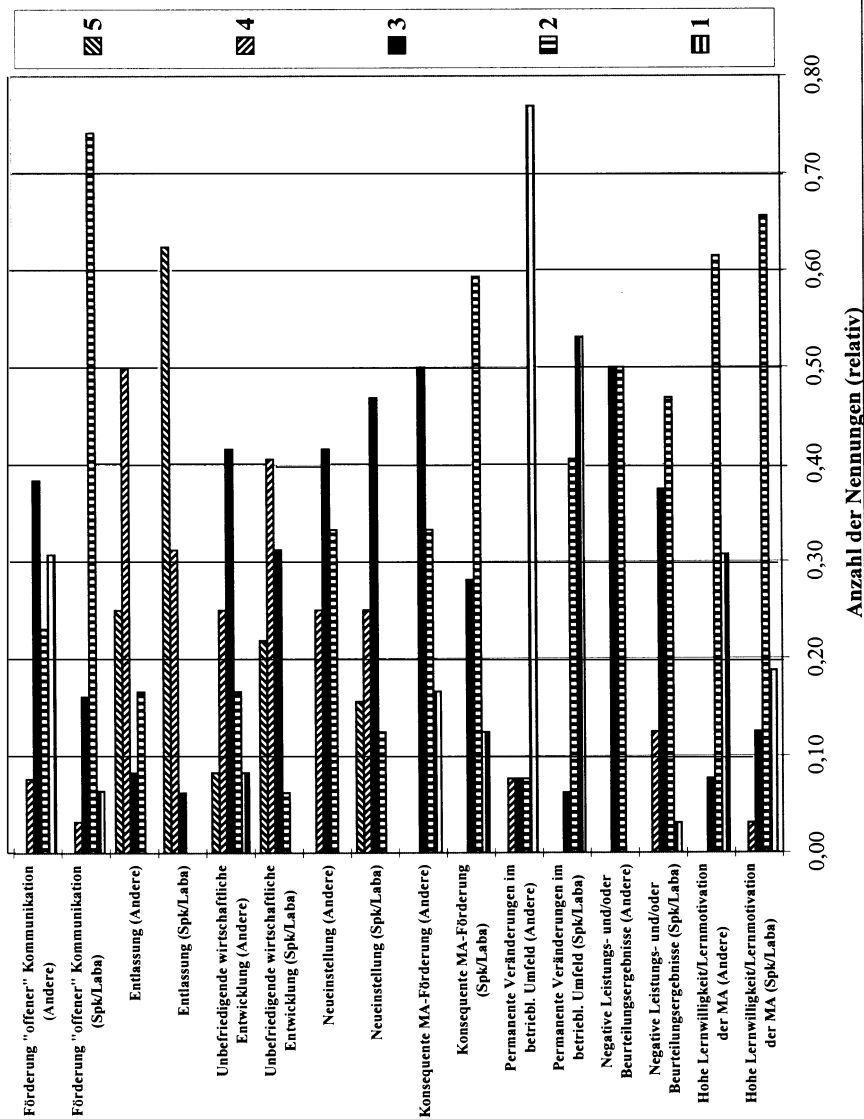


Abb. 29: Institutsgruppenspezifischer Vergleich möglicher Verstärker des bankbetrieblichen Lernens

(Sparkassen/Landesbanken versus Andere Institutsgruppen)

Quelle: Eigene Darstellung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß verschiedene Rahmenbedingungen und Einflußfaktoren existieren, die das Lernen in und von Banken unterschiedlich stark beeinflussen. Wie die Ergebnisse der Vorstudie gezeigt haben, werden die Bedeutungen der Einflüsse verschiedener Rahmenbedingungen und Faktoren für das bankbetriebliche Lernen von den befragten Instituten nicht nur unterschiedlich stark gewichtet, sondern in einigen Fällen auch institutsgruppenspezifisch bewertet. Zweck der nun folgenden Kapitel ist es, Instrumente eines integrativen Personalentwicklungskonzepts aufzuzeigen, die unabhängig von institutsgruppenspezifischen Besonderheiten das Lernen in und von Banken fördern können, indem sie organisatorisches Lernen direkt oder indirekt verstärken oder zum Abbau individueller oder kollektiver Lernbarrieren beitragen.

3.6 Ausgewählte Instrumente zur Förderung des organisatorischen Lernens

3.6.1 Traditionelle Systematiken von Personalentwicklungs-Instrumenten

In der Personalentwicklungs-Literatur sind bereits eine Reihe von unterschiedlichen Vorschlägen zur Systematisierung von individuellen Personalentwicklungs-Instrumenten vorgelegt worden. Hiernach können Personalentwicklungs-Instrumente u. a. in aktive und passive sowie in primär isolierte und gruppenorientierte Instrumente unterschieden werden.⁶⁵⁹ Bei der ersten Einteilung richtet sich die Klassifizierung der Personalentwicklungs-Instrumente nach dem Grad der Beteiligung der Lernenden an der Erarbeitung des Lernstoffs.⁶⁶⁰ Bei den aktiven Personalentwicklungs-Instrumenten sollen die Lernenden in der Auseinandersetzung mit praktischen Problemen Erfahrungen sammeln, z. B. Rollenspiele, oder in die Erarbeitung und den Transfer der Lehrinhalte einbezogen werden, z. B. Lehrgespräch.⁶⁶¹ Wesentliches Kennzeichen passiver Personalentwicklungs-Instrumente ist dagegen, daß die Lernenden die Lehrinhalte lediglich rezeptiv aufnehmen, z. B. Vortrag, Referat. Die Differenzierung von primär isolierten und sogenannten gruppenorientierten Personalentwicklungs-Instrumenten orientiert sich an der Anzahl der Teilnehmer.⁶⁶² Dabei wird neben der programmierten Unterwei-

⁶⁵⁹ Vgl. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 227 sowie Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 170 ff.

⁶⁶⁰ Vgl. auch Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 93.

⁶⁶¹ Vgl. hierzu und zum folgenden Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 171.

⁶⁶² Vgl. hierzu und zum folgenden ebd., S. 171 f. und Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 230.

sung und dem computerbasierten Lernen auch das Selbststudium, z. B. Lektüre von Lehrbüchern und Fachzeitschriften, zum sogenannten Einzellernen (primär isoliertes Lernen) gezählt.⁶⁶³ Im Gegensatz dazu stellen Plan- und Rollenspiele, die Fallmethode sowie gruppendynamische Trainings sogenannte gruppenorientierte Personalentwicklungs-Instrumente dar.⁶⁶⁴

Darüber hinaus werden Personalentwicklungs-Instrumente auch danach unterschieden, ob sie inner-, über- oder außerbetrieblich geplant, durchgeführt und kontrolliert werden.⁶⁶⁵ Liegt die Trägerschaft beim Institut selbst, wird von innerbetrieblicher Personalentwicklung gesprochen. Ist das nicht der Fall liegen über- oder außerbetriebliche Personalentwicklungs-Maßnahmen vor. Je nachdem, an welchem Ort ein Organisationsmitglied qualifiziert wird, unterscheidet die Personalentwicklungs-Literatur schließlich noch zwischen Maßnahmen on the job und off the job.⁶⁶⁶ Zu den Personalentwicklungs-Maßnahmen off the job werden z. B. Fachseminare gezählt, die in räumlicher, inhaltlicher und zeitlicher Distanz zum Arbeitsplatz des Organisationsmitglieds inner-, über- oder außerbetrieblich durchgeführt werden.⁶⁶⁷ Dagegen versteht man unter Personalentwicklung on the job im wesentlichen Maßnahmen, die unmittelbar am Arbeitsplatz vollzogen werden, wie z. B. Training on the job, Job Enrichment und Job Enlargement.⁶⁶⁸

Mit der Weiterentwicklung von Personalentwicklungs-Konzepten⁶⁶⁹ erweiterte sich dieser Katalog von Instrumenten noch um sogenannte near-the-job-Maßnahmen. Im Gegensatz zu on-the-job- und off-the-job-Maßnahmen werden letztere in enger räumlicher, zeitlicher und inhaltlicher Nähe zum Arbeitsplatz, aber nicht direkt am Arbeits-

⁶⁶³ Zur Unterscheidung von Einzel- und Gruppenlernen vgl. auch Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 94.

⁶⁶⁴ Vgl. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 230.

⁶⁶⁵ Vgl. hierzu Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 95.

⁶⁶⁶ Vgl. u. a. Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 96.

⁶⁶⁷ Vgl. Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 200.

⁶⁶⁸ Vgl. hierzu u. a. Conradi, W. (Personalentwicklung, 1983), S. 65-71, Schanz, G. (Personalentwicklung, 1992), S. 15 sowie Rosenstiel, L. v./Molt, W./Rüttinger, B. (Organisationspsychologie, 1995), S. 332 f.

⁶⁶⁹ Zu den Generationen der Personalentwicklung vgl. Becker, M. (Personalentwicklung, 1991), S. 3 ff. sowie Becker, M. (Personalentwicklung, 1997), S. 12-18.

platz durchgeführt werden.⁶⁷⁰ Hierzu zählen z. B. Lernstatt und Qualitätszirkel. Mit Ergänzung des Maßnahmenbündels der Personalentwicklung um lebenszyklus- und persönlichkeitsorientierte Personalentwicklungs-Instrumente erfuhr das bereits recht umfangreiche Instrumentarium eine zusätzliche Erweiterung.⁶⁷¹ Unter into-the-job-Maßnahmen werden dabei alle Personalentwicklungs-Maßnahmen verstanden, die ein Organisationsmitglied auf die Übernahme einer neuen Position im Unternehmen, z. B. nach Neueinstellung oder Versetzung, vorbereiten sollen.⁶⁷² Zu den along-the-job- und parallel-to-the-job-Maßnahmen werden dagegen diejenigen Personalentwicklungs-Maßnahmen gezählt, welche die betrieb-/berufliche Laufbahn des Organisationsmitglieds planend und beratend unterstützen, z. B. Coaching und Modellentwicklungsplanung.⁶⁷³ Out-of-the-job-Maßnahmen dienen dazu, den Übergang des Organisationsmitglieds in den beruflichen Ruhestand⁶⁷⁴ oder in eine neue Tätigkeit außerhalb des Unternehmens (Outplacement) zu erleichtern.

Wie die Darstellung der Systematiken zeigt, wurde der Instrumentenkatalog der Personalentwicklung ständig erweitert und ergänzt.⁶⁷⁵ Problematisch an den Einteilungen ist, daß den einzelnen Systematiken bestimmte Sichtweisen und Abgrenzungen von Personalentwicklung zugrundeliegen. Je nachdem, ob nur individuelle, lebenszyklus- und persönlichkeitsorientierte oder auch organisationsstrukturelle und gruppenbezogene Aspekte hervorgehoben werden, sind die Instrumentenkataloge mehr oder weniger umfangreich. Ohne nähere Begründung werden dabei oftmals Instrumente aufgenommen, denen man indirekt zwar einen Qualifizierungs-Charakter zuschreiben kann, die im eigentlichen Sinne aber nicht der individuellen Weiterbildung oder Förderung von Organisationsmitgliedern, sondern der Gruppen- oder Organisationsentwicklung dienen.

Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit nur punktuell auf bislang vorliegende Systematiken von Personalentwicklungs-Instrumenten zurückgegriffen. Die im folgenden

⁶⁷⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 96 und Fröhlich, W. (Personalentwicklung, 1995), S. 123 und S. 125.

⁶⁷¹ Vgl. hierzu u. a. auch Sarges, W. (Personalmanagement, 1994), S. 381 ff.

⁶⁷² Vgl. Fröhlich, W. (Personalentwicklung, 1995), S. 123 f. und S. 126 sowie Rosenstiel, L. v./Malt, W./Rüttinger, B. (Organisationspsychologie, 1995), S. 332.

⁶⁷³ Vgl. hierzu Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 200 f.

⁶⁷⁴ Vgl. hierzu ausführlich Conradi, W. (Personalentwicklung, 1993), S. 130 ff.

⁶⁷⁵ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit stellte MEIER 1995 eine Liste mit 152 Personalentwicklungs-Instrumenten auf. Vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 89 f.

vorgenommene Einteilung von Personalentwicklungs-Instrumenten orientiert sich vielmehr an der in Kapitel 2.5.2 erarbeiteten Arbeitsdefinition zum organisatorischen Lernen und dem in Kapitel 3.3.2.1 geforderten Grundsatz der Ebenenorientierung eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts. In einem zweiten Schritt wird innerhalb dieser Ebenen, Person-, Gruppen- und Organisationsentwicklung, konsequent in personell-soziale und strukturelle Instrumente unterschieden.

Die folgenden Darstellungen und Beurteilungen der Ergebnisse der Begleituntersuchung sowie die folgenden Beschreibungen und Erläuterungen ausgewählter Instrumente zur Förderung des organisatorischen Lernens sollen nicht den Eindruck erwecken, daß eine integrative Personalentwicklung lediglich eine Funktion der Auswahl und des Einsatzes der richtigen Instrumente ist. Eine systematische Darstellung, die sich an den Interventionsebenen und Interventionsarten einer integrativen Personalentwicklung orientiert, ist jedoch unbedingt erforderlich, weil anerkannte und begründete Einteilungen sowohl in der Personalentwicklungs- als auch in der Organisationsentwicklungs-Literatur bislang fehlen.⁶⁷⁶

3.6.2 Ausgewählte Instrumente zur Förderung des individuellen Lernens

3.6.2.1 Allgemeine Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie zur Bedeutung von Personalentwicklungs-Instrumenten in der bankbetrieblichen Praxis

Wie Abbildung 30⁶⁷⁷ zeigt, werden die Personalentwicklungs-Instrumente

- *Laufbahn-/Nachfolge-/Modellentwicklungsplanung,*
- *Externe und/oder interne Weiterbildungs-/Fortbildungskurse,*
- *Job Enrichment-/Job Enlargement-Programme,*
- *Mentoring/Coaching/Patenschaft/individuelle Laufbahnberatung,*
- *Einarbeitungspläne/Einführungsprogramme für neue Mitarbeiter,*
- *Förderkreise,*
- *Gruppendynamische Trainings, Verhaltens- und Führungstrainings,*
- *Projektgruppen-Arbeit/Workshops sowie*
- *Training on the job-Programme*

mit einem Median von jeweils 2 als relativ bedeutend angesehen. Hierbei sind sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Einschätzung mit Quartilsabständen von ma-

⁶⁷⁶ Vgl. u. a. Holling, H./Liepmann, D. (Personalentwicklung, 1993), S. 286.

⁶⁷⁷ Siehe S. 169.

ximal 1.5 und mittleren absoluten Abweichungen von maximal 0.59 auch relativ einig. Lediglich die Personalentwicklungs-Instrumente *Job Enrichment-/Job Enlargement-Programme*, *Mentoring/Coaching/Patenschaft/individuelle Laufbahnberatung* sowie *Training on the job-Programme* werden in ihrer relativen Bedeutung verhältnismäßig uneinheitlich beurteilt. Die Antworten für diese Items weisen Quartilsabstände von 1, 1.5 und 2 sowie mittlere absolute Abweichungen von 0.71, 0.66 und 0.67 auf. Im Gegensatz zu diesen relativ bedeutenden Personalentwicklungs-Instrumenten werden die Instrumente

- *Quality Circle/Lernstatt*,
- *Fallstudienbearbeitung/Planspiel/Simulations-Programme*,
- *Assistenten-/Entwicklungsstelle*,
- *Job Rotation-Programm*,
- *Referate/Vorträge*,
- *Fernunterricht/Fernuniversität* sowie
- *Tagungen/Konferenzen/Messen*

mit einem Median von jeweils 3 als *weniger bedeutend* angesehen. Hierbei sind sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Beurteilung mit Quartilsabständen von minimal 1 und mittleren absoluten Abweichungen von minimal 0.55 aber weitgehend nicht einig. Lediglich die Personalentwicklungs-Instrumente *Fallstudienbearbeitung/Planspiel/Simulations-Programme*, *Referate/Vorträge* sowie Teilnahme an *Tagungen/Konferenzen/Messen* werden mit Quartilsabständen von 1, 1.5 und 1 sowie mittleren absoluten Abweichungen von 0.58, 0.55 und 0.55 verhältnismäßig einheitlich beurteilt.

Im Gegensatz dazu wird den Instrumenten

- *Übungsstelle/Übungsschalter* sowie
- *Outplacement-Programme*

mit einem Median von jeweils 4 nahezu überhaupt keine Bedeutung zuerkannt. Hierbei ist jedoch zu beachten, daß sich die Personalentwicklungs-Experten in der Beurteilung der beiden Instrumente überhaupt nicht einig sind. Dies zeigt sich an den Quartilsabständen von 1.5 und 1 sowie den mittleren absoluten Abweichungen von 1.02 und 0.68.

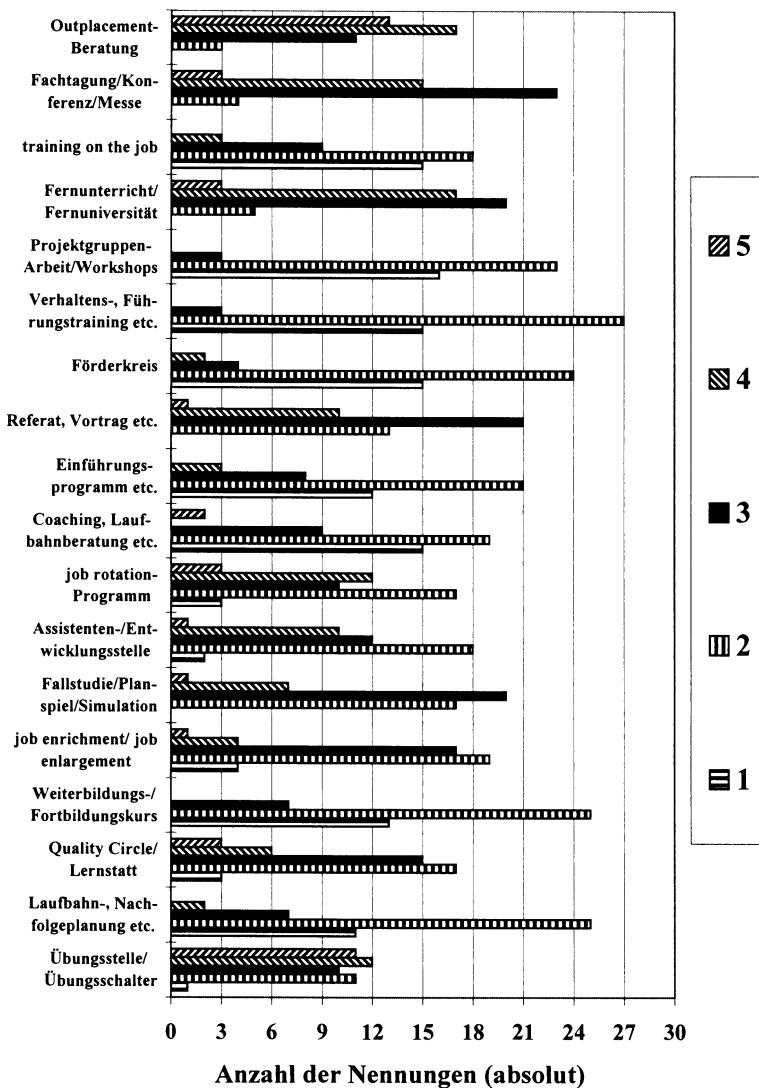


Abb. 30: Bedeutung ausgewählter Personalentwicklungs-Instrumente zur Förderung des individuellen Lernens in Banken
(Frage 9.1; Note 1 (sehr bedeutend) - 5 (völlig unbedeutend))
Quelle: Eigene Darstellung

3.6.2.2 Personentwicklungs-Instrumente zur systematischen Beeinflussung des handlungsorientierten Lernfeldes von Organisationsmitgliedern

3.6.2.2.1 Von der primär individuellen Weiterbildung zur strukturellen Personentwicklung durch Job Enlargement und Job Enrichment

Mit einem Median von 2 beurteilen die Personalentwicklungs-Experten der befragten Institute *Job Enrichment-/Job Enlargement-Programme* als relativ bedeutend. Die Gründe für dieses Ergebnis sind u. a. darin zu sehen, daß job-enrichment- und job-enlargement-Programme die traditionelle Trennung von Arbeits- und Lernort aufheben und damit den Anforderungen an eine handlungsorientierte Weiterbildung eher gerecht werden als reine Weiterbildung off the job. Aus Sicht des organisatorischen Lernens wird dem Job Enrichment und Job Enlargement schließlich noch der positive Nebeneffekt zugeschrieben, den Wissenstransfer beschleunigen zu können. Es wird davon ausgegangen, daß „je mehr verschiedenartige Arbeitsaufgaben ein Unternehmensmitglied bearbeiten muß und je mehr es bei der Erfüllung der einzelnen Aufgaben mit anderen Unternehmensmitgliedern in Interaktion treten muß, um so ungehinderter ... sich neues organisationales Wissen innerhalb des Unternehmens ausbreiten“⁶⁷⁸ kann.

Dies mag durchaus zutreffen, der primäre Zweck von job-enrichment- und job-enlargement-Programmen ist jedoch zunächst, daß off the job vermittelte Lerninhalte durch die aktive Gestaltung von Arbeitsstrukturen und -prozessen am Arbeitsplatz auch umgesetzt werden können, oder daß Lerninhalte durch die aktive Gestaltung von Arbeitsstrukturen und -prozessen direkt am Arbeits-/Lernplatz angeeignet werden können.⁶⁷⁹ Mit Job Enlargement wird hierbei ein strukturelles Personalentwicklungs-Instrument bezeichnet, mit dem der individuelle Tätigkeitsspielraum eines Organisationsmitglieds horizontal erweitert wird.⁶⁸⁰ Im Gegensatz dazu wird beim Job Enrichment das Tätigkeitsfeld des einzelnen Organisationsmitglieds sowohl in horizontaler wie auch in vertikaler Hinsicht erweitert. Das bedeutet, daß der Tätigkeitsspielraum des Organisationsmitglieds nicht nur um zusätzliche Aufgaben *bereichert*, sondern auch um Entscheidungs- und Kontrollbefugnisse *erweitert* wird. Deshalb wird bei Job Enrichment auch synonym von *Arbeits- oder Aufgabenbereicherung* gesprochen.

⁶⁷⁸ Guldenberg, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 290.

⁶⁷⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Petersen, J. (Unternehmung, 1997), S. 145-148.

⁶⁸⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 106 f.

Obwohl die Personalentwicklungs-Experten *Job Enrichment-/Job Enlargement-Programme* als relativ bedeutend ansehen, weisen der Quartilsabstand von 1 und die mittlere absolute Abweichung von 0.71 im Antwortverhalten aber darauf hin, daß sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Beurteilung verhältnismäßig uneinig sind. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse zur Auslegung des Personalentwicklungsbegriffs in der bankbetrieblichen Praxis⁶⁸¹ ist das Ergebnis plausibel, da strukturelle Eingriffe in die Arbeitsstrukturen und die Arbeitsprozesse von Banken bislang nur eingeschränkt als Instrumente der bankbetrieblichen Personalentwicklung angesehen werden. Als Vorteil dieser beiden Personalentwicklungs-Instrumente wird zwar angegeben, daß sich job-enlargement- und job-enrichment-Maßnahmen grundsätzlich an den aktuellen Arbeitsplätzen von Organisationsmitgliedern verwirklichen lassen.⁶⁸² Andererseits dienen beide Instrumente aber in erster Linie der individuellen Aufgabenerfüllung durch das Organisationsmitglied „... und nicht der Integration seines Handelns in das Ganze. Der einzelne kann individuell Lernen, was dem Unternehmen vermutlich jedoch lediglich in Form eines Single-loop-Learning zugute kommt.“⁶⁸³

Darüber hinaus muß angenommen werden, daß die rechtlichen Rahmenbedingungen von Banken die Durchführung von job-enrichment- und job-enlargement-Maßnahmen eher behindern als fördern.⁶⁸⁴ Aufgrund der weitreichenden gesetzlichen Rahmenbedingungen ist es z. B. grundsätzlich unvorstellbar, daß einzelne Führungskräfte job-enrichment-Maßnahmen in ihrem Zuständigkeitsbereich, z. B. Kreditvergabe an Privatkunden, durchführen.⁶⁸⁵ Derartige Einzelmaßnahmen würden von der Innenrevision, dem Controlling oder dem Compliance-Beauftragten des Instituts sofort kritisiert und unterbunden werden, weil letztere bei der Prüfung von Kreditvergabe- oder Wertpapierberatungsprozessen darauf angewiesen sind, daß im Unternehmen einheitliche organisationsstrukturelle Regelungen existieren, die von allen Organisationseinheiten und -mitgliedern eingehalten werden. Neben diesen strukturellen Problemen werden auch personell-soziale und v. a. technische Schwierigkeiten⁶⁸⁶ die punktuelle Umset-

⁶⁸¹ Siehe Abbildung 14, S. 87.

⁶⁸² Vgl. Hauser, M. (Personalentwicklung, 1995), S. 145.

⁶⁸³ Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 510. Zum single loop learning siehe Kapitel 2.3.2, S. 51.

⁶⁸⁴ Siehe hierzu Kapitel 3.5.1.2, S. 144 ff.

⁶⁸⁵ Anderer, völlig unzureichender Auffassung hierzu Rybak, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 41 und S. 42.

⁶⁸⁶ Vgl. hierzu Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 168 f.

zung von job-enrichment- und job-enlargement-Maßnahmen in Banken erschweren.⁶⁸⁷ Im Gegensatz zu job-enrichment- und job-enlargement-Maßnahmen weisen die im folgenden vorgestellten Personalentwicklungs-Instrumente grundsätzlich den Vorteil auf, daß zu ihrer Umsetzung bestehende formale Organisationsstrukturen nicht verändert werden müssen.

3.6.2.2.2 Von der Laufbahn- und Nachfolgeplanung zum Einsatz von Modellentwicklungswegen und Job Rotation

Laufbahn-/Nachfolge-/Modellentwicklungsplanung wird in der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Praxis mit einem Median von 2 eine relativ hohe Bedeutung zuerkannt, wobei sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Beurteilung mit einem Quartilsabstand von 0.5 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.49 verhältnismäßig einig sind.⁶⁸⁸ Unter Berücksichtigung der Ausführungen in Kapitel 3.4.1.2.2 dieser Arbeit stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die Verwendung einer Laufbahn- und Nachfolgeplanung, die sich an konkreten Stellenfolgen orientiert, im bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Management heute noch zeitgemäß und praktikabel ist.⁶⁸⁹ Hier muß wohl explizit zwischen den Begriffen Laufbahnplanung, Nachfolgeplanung und Modellentwicklungsplanung unterschieden werden. Nach MEIER stellen Modellentwicklungswegen dabei zunächst

„... eine besonders flexible Form der Nachfolge- und Entwicklungsplanung (dar, Anm. d. Verf.), die sich konsequent an den strategischen Zielen der Bank ausrichtet. Sie sind eine idealtypische Form von Positionen im Training-on-the-job, die phasenweise, entsprechend der Qualifikation des Mitarbeiters und möglicher Entwicklungspositionen, zu höherwertigen Aufgaben führen. Langfristig führt die Entwicklung in die strategische Zielposition der Bank.“⁶⁹⁰

⁶⁸⁷ Zur Kritik an job-enrichment-Maßnahmen vgl. allgemein auch Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 247.

⁶⁸⁸ Auch bei der Auslegung des Personalentwicklungs-Begriffs durch die bankbetriebliche Praxis, weisen die Antworten auf einen vergleichsweise hohen Stellenwert von Laufbahn-/Nachfolge-/Modellentwicklungsplanung hin. Siehe hierzu Abbildung 14, S. 87.

⁶⁸⁹ Aufgrund der geänderten Wettbewerbsbedingungen dürfen deutsche Banken in Zukunft wohl nicht mehr als Garanten sicherer Arbeitsplätze und planbarer Karrieren angesehen werden. Vgl. Krüger, W. (Bank, 1997), S. 30.

⁶⁹⁰ Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 112.

Es ist jedoch zu fragen, inwieweit sich Modellentwicklungswege und traditionelle Laufbahnen in bezug auf Flexibilität und strategische Orientierung unterscheiden.⁶⁹¹

Wesentlicher Unterschied zwischen Modellentwicklungswegen und traditionellen Laufbahnen ist, daß sich Modellentwicklungswege nicht an vorgegebenen, konkreten Stellenfolgen, sondern an „Zielpositionsfeldern“⁶⁹² orientieren. Dabei setzt sich die einzelne Zielposition aus einer Gruppe in sich möglichst homogener Positionen einer bestimmten hierarchischen Ebene zusammen. Untereinander sind die Positionsgruppen bzw. Zielpositionsfelder möglichst heterogen. Neben der Ähnlichkeit der Bankfunktion⁶⁹³ gelten die strategischen Ziele⁶⁹⁴ des Zielpositionsfelds, die daraus abgeleiteten Anforderungen sowie die Positionsbewertung als weitere Kriterien für die Bildung von Zielpositionsfeldern. Stehen die institutsspezifischen Zielpositionsfelder fest, lassen sich hierauf aufbauend diejenigen Phasen festlegen und konkretisieren, die zur Erreichung der jeweiligen Zielposition idealtypisch durchlaufen werden sollten.

Um die Flexibilität von Modellentwicklungswegen zu gewährleisten, müssen

- die Einstiegs-, Seiteneinstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten,
- die Bewährungsprinzipien,
z. B. regelmäßige Mitarbeiter- und Fördergespräche oder Mitarbeiter-, Fachkräfte- und Führungskräftebeurteilungen,
- das Endalter für bestimmte Zielpositionen sowie
- die Wechselmöglichkeiten zwischen den Modellentwicklungswegen

formal festgelegt werden.⁶⁹⁵ Darüber hinaus müssen Regelungen in bezug auf die Abstimmung mit anderen personalwirtschaftlichen Systemen, wie z. B. dem Entlohnungssystem⁶⁹⁶, der Titelsystematik, den Mindestverweilzeiten sowie den Training-off-the-

⁶⁹¹ Vgl. hierzu und zum folgende auch Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 217-220 sowie Franke, A. (Personalentwicklung, 1986), S. 174 und S. 175.

⁶⁹² Franke, A. (Personalentwicklung, 1986), S. 174.

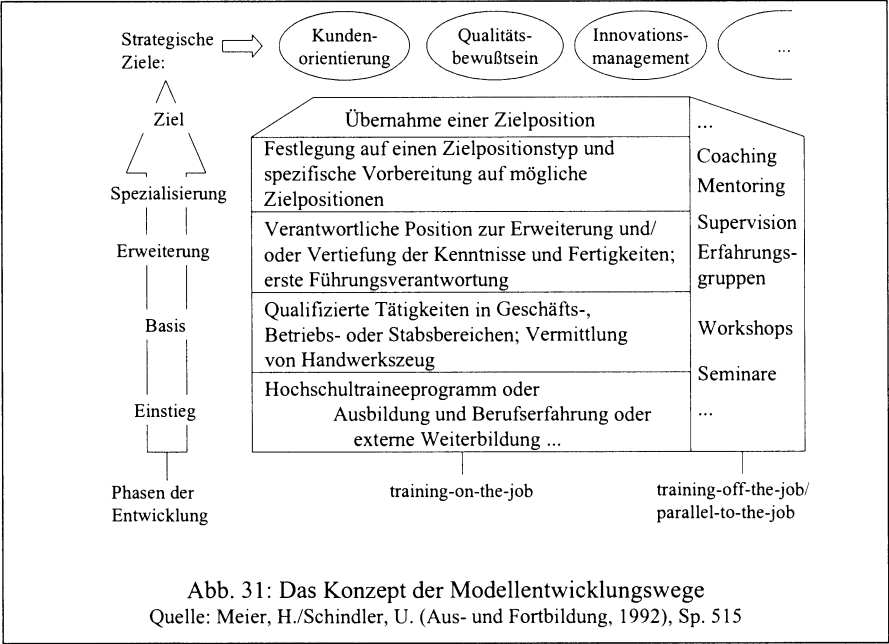
⁶⁹³ Z. B. Führungskraft in der Kundenbetreuung, im Investment Banking usw. Vgl. auch Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 117.

⁶⁹⁴ Je nach Grundstrategie und Wachstumsrichtung sind die strategischen Ziele je Zielposition bzw. Zielpositionstyp unterschiedlich stark zu gewichten. Z. B. ist die Anforderung *Kostenbewußtsein* an einen Mitarbeiter in einem strategischen Geschäftsfeld, in dem die Kostenführerschaft verteidigt werden soll, von größerer Bedeutung wie die Anforderung *Akquisitions- und Abschlußfähigkeit*. Vgl. hierzu ausführlicher Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 114 und S. 116 ff. Siehe hierzu auch Kapitel 3.4.1.2.1, S. 122 ff.

⁶⁹⁵ Vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 119 f.

⁶⁹⁶ Siehe hierzu auch Kapitel 3.4.3, S. 136 ff.

job-Maßnahmen, die zur Erfüllung der Mindestanforderungen eines Zielpositionstyps notwendig sind, festgelegt werden. Sowohl bei der schriftlichen Fixierung wie auch bei der Kommunikation gegenüber den Organisationsmitgliedern und der konkreten Anwendung muß zu jeder Zeit deutlich werden, daß die Modellentwicklungswege lediglich Planungs- und Gestaltungshilfen für alle Beteiligten am Personalentwicklungs-Prozeß - Geschäftsleitung, Führungs- und Fachkräfte, Mitarbeiter, Personalentwicklungs-Abteilung und Arbeitnehmervertretung - und keine starren Entwicklungsmuster darstellen.⁶⁹⁷ Hier ist es die Aufgabe der Personalentwicklungs-Abteilung, die Entwicklung und die Transparenz der strategisch orientierten Personalentwicklungs-Ziele sowie die Umsetzung der Konzeptleitlinien, Organisations- und Verhaltensregeln konsequent voranzutreiben. Die folgende Abbildung 31 faßt das Konzept der Modellentwicklungswege überblicksartig zusammen.



⁶⁹⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 121 f.

Wie die Strukturen der traditionellen Laufbahnplanung weisen jedoch auch Modellentwicklungswege den Nachteil auf, daß sie primär vertikal und innerhalb bestimmter Geschäftsbereiche (Service- oder Geschäftseinheiten) verlaufen. Zu einem Arbeitsplatzwechsel von Organisationsmitgliedern zwischen verschiedenen Geschäftsbereichen kommt es nur selten. Wie traditionelle Laufbahnstrukturen können auch Modellentwicklungswege Arbeitsteilung, Spezialisierung und Ressortegoismus fördern und damit die kooperative Zusammenarbeit zwischen den Funktionen behindern.⁶⁹⁸ V. a. durch die vertikalen Laufbahnstrukturen und Modellentwicklungswege und die damit einhergehenden langen Verweildauern der Organisationsmitglieder auf bestimmten Positionen können die Mitarbeiter zur Routinisierung ihrer Arbeitsaufgaben und infolgedessen zur Verfestigung ihrer individuellen Wissensschemata neigen.

Um Monotonie, Übersättigung und einseitige Belastungen für die Organisationsmitglieder zu vermeiden, kann die sogenannte *job rotation* eingesetzt werden,⁶⁹⁹ bei der verschiedene Organisationsmitglieder ihre Arbeitsplätze tauschen. Der Arbeitsplatzwechsel kann sowohl von den Organisationsmitgliedern selbst initiiert werden oder im Rahmen der individuellen Modellentwicklungsplanung nach einem vorbestimmten zeitlichen Rhythmus erfolgen. In letzterem Fall wird auch von *geplantem Arbeitsplatzwechsel* gesprochen. Mit einem Median von 3 werden *Job Rotation-Programme* von den Personalentwicklungs-Experten als weniger bedeutend eingeschätzt. Hierbei sind sich die Personalentwicklungs-Experten mit einem Quartilsabstand von 2 sowie einer mittleren absoluten Abweichung von 0.91 jedoch überhaupt nicht einig.

Aus struktureller Sicht wird durch den Arbeitsplatzwechsel zwar weder der Tätigkeitsbereich noch der Entscheidungsspielraum von Stellen, sondern nur das Tätigkeits- und Entscheidungsspektrum eines Organisationsmitglieds zeitlich begrenzt erweitert.⁷⁰⁰ Durch den regelmäßigen Aufgabenwechsel kann das Organisationsmitglied jedoch lernen, „... die eigenen Stärken und Schwächen besser einzuschätzen und Zusammenhänge zu sehen, die er als Spezialist in einem bestimmten Aufgabenbereich nicht erkennen würde.“⁷⁰¹ Des weiteren wird das Organisationsmitglied mit jedem Arbeitsplatzwechsel auch dazu gezwungen, sich immer aufs Neue mit den Wirklichkeitsauf-

⁶⁹⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden z. B. Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 217.

⁶⁹⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 106.

⁷⁰⁰ Vgl. auch Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 244 f.

⁷⁰¹ Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 217.

fassungen anderer Organisationsmitglieder und -gruppen auseinander zu setzen.⁷⁰² Der Arbeitsplatzwechsel ermöglicht es den Organisationsmitgliedern also, funktions- und bereichsübergreifende Zusammenhänge kennen und verstehen zu lernen. Job-rotation-Programme tragen demzufolge dazu bei, daß Organisationsmitglieder mit breitem Erfahrungswissen herangebildet werden.⁷⁰³ Aus Sicht des organisatorischen Lernens können job-rotation-Programme darüber hinaus dazu beitragen, daß die Organisationsmitglieder Wissens-Netzwerke aufbauen, die es ihnen ermöglichen, „... bei spezifischen Problemen das jeweils dazu passende organisationale Problemlösungswissen an der richtigen Stelle nachzufragen.“⁷⁰⁴ Es ist jedoch zu beachten, daß job-rotation-Programme im wesentlichen der individuellen Personalförderung dienen⁷⁰⁵ und wie alle strukturellen Personalentwicklungs-Instrumente unbedingt von fachlich-methodischen und personell-sozialen Weiterbildungs-Maßnahmen begleitet werden müssen.

3.6.2.3 Ausgewählte Instrumente der individuellen Weiterbildung und Förderung in Banken

3.6.2.3.1 Personalentwicklungs-Instrumente zur fachlich-methodischen und personell-sozialen Weiterbildung

3.6.2.3.1.1 Von den Vorlesungsformen zum Telelearning über Netze und primär gruppenorientierten Lernen

Sowohl traditionelle Vorlesungsformen, z. B. *Referate/Vorträge* und *Teilnahme an Tagungen/Konferenzen/Messen*, wie auch *Fallstudienbearbeitung/Planspiel/Simulations-Programme* wurden von den Personalentwicklungs-Experten im Rahmen der Vorstudie zwar verhältnismäßig einheitlich als weniger bedeutend beurteilt. Beispiele in der Personalentwicklungs-Literatur und -Praxis sowie die Äußerungen von einigen interviewten Personalentwicklungs-Experten lassen aber erwarten, daß in Zukunft v. a. dem computerbasierten Training⁷⁰⁶ und nicht den traditionellen Vorlesungsformen, eine größere Bedeutung bei Banken zukommen wird. Als wesentlicher Grund für diese Entwicklung wird dabei in der Regel angeführt, daß es im Rahmen traditioneller Vor-

⁷⁰² Vgl. hierzu und zum folgenden auch Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 217 sowie Porbst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 513.

⁷⁰³ Vgl. Griepenkerl, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 238.

⁷⁰⁴ Guldenberg, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 289 f.

⁷⁰⁵ Vgl. Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996), S. 218.

⁷⁰⁶ Vgl. hierzu Rybak, J. (Personalentwicklung, 1995), insbesondere S. 73 f.

lesungsformen zwar möglich ist, eine große Stoffmenge an Fach- und Methodenwissen in relativ kurzer Zeit einer großen Anzahl von Zuhörern zu präsentieren.⁷⁰⁷ Weil die traditionellen Vorlesungsformen aber weder Rücksicht auf die unterschiedlichen Informationsaufnahme- und -verarbeitungsgeschwindigkeiten noch die Interessen der Lernenden nehmen und die Lernenden zu passivem Lernen zwingen, wird der individuelle Lernerfolg relativ gering sein. Neben der pädagogischen Wirksamkeit traditioneller Vorlesungsformen wird auch deren ökonomische Effizienz immer mehr in Frage gestellt.

Die moderne Informations- und Kommunikationstechnologie soll es nun ermöglichen, Organisationsmitglieder mit Hilfe computerbasierter Trainings-Systeme⁷⁰⁸ und Telelearning über Netze effizienter qualifizieren zu können. Gegenüber den traditionellen Vorlesungsformen werden diesen beiden Weiterbildungs-Instrumenten die folgenden Vorteile zuerkannt. Der Einsatz computerbasierter Trainings-Systeme und Telelearning über Netze soll

- das aktive und selbständige Lernen der Organisationsmitglieder fördern⁷⁰⁹,
- die Erreichung einer großen, räumlich verstreuten Mitarbeiterzahl ermöglichen und
- Einsparungsmöglichkeiten, die sich durch den Wegfall oder die Verkürzung traditioneller Vorlesungsformen ergeben, eröffnen.⁷¹⁰

Im Fall des computerbasierten Trainings werden **vier** Programmarten unterschieden.⁷¹¹ Die einfachste Form computerbasierter Trainingsprogramme stellen sogenannte **Informationsprogramme** dar. Im Gegensatz zu diesen Lernprogrammen, die lediglich der Stoffvermittlung dienen, ist es die wesentliche Aufgabe sogenannter **Tutorenprogramme**, Fach- und Methodenwissen nicht nur zu vermitteln, sondern auch zu vertie-

⁷⁰⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 290.

⁷⁰⁸ Zum computergestützten Lernen vgl. allgemein auch Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 142-145.

⁷⁰⁹ Vgl. Koch, S. (Erfahrungen, 1992), S. 81.

⁷¹⁰ Zu den Kosten und zum Nutzen des computerbasierten Lernens vgl. u. a. Hoppe, U./Huisinga, H. (Lernprogramme, 1996), S. 558 f.

⁷¹¹ Im folgenden werden überwiegend nachfrageorientierte Lernsysteme beschrieben und erläutert. Darüber hinaus existieren auch interaktions- und angebotsorientierte Lernsysteme, deren Beschreibung und Erläuterung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Aus diesem Grund muß an dieser Stelle auf die Arbeiten von Schäfer, M. (Technologien, 1997) sowie Möhrle, M. G. (Wissens-Management, 1996) verwiesen werden.

fen.⁷¹² Tutorenprogramme sind deshalb so aufgebaut, daß einer Stoffvermittlungsphase eine Übungs- und schließlich eine Testphase folgen. Unterschieden werden sogenannte lineare und verzweigte Tutorenprogramme. Während der Lernende bei verzweigten Tutorenprogrammen die Möglichkeit hat, seinen individuellen Lernweg selbst zu bestimmen, wird dem Lernenden bei linearen Tutorenprogrammen der Lernweg vorgegeben. Hiermit wird beabsichtigt, einem Anfänger den Einstieg in ein fachlich-methodisches Wissensgebiet zu erleichtern.

Im Gegensatz zu Informations- und Tutorenprogrammen setzen sogenannte **Übungsprogramme** bereits ein ausreichendes fachlich-methodisches Wissen des Lernenden voraus, das durch repetieren gefestigt werden soll. Auch die sogenannten **Simulationsprogramme** setzen ein bereits erworbenes Fach- und Methodenwissen voraus. Aufgabe von Simulationsprogrammen ist es, den Lernenden im Umgang mit Fach- und Methodenwissen anhand eines vereinfachten Modells der Realität zu schulen. Im Zusammenhang mit computerbasierten Simulationsprogrammen wird auch immer wieder auf die computerunterstützte fachlich-methodische Weiterbildung der Organisationsmitglieder in Gruppen durch Fallstudienbearbeitung und Planspiele hingewiesen.⁷¹³ Letztere dienen primär dem Zweck, den Lernenden die Gelegenheit zu geben, „... Entscheidungen für ein wirklichkeitsbezogenes, periodengegliedertes Zeitablaufmodell zu treffen und die Qualität der Entscheidungen anhand der - im Regelfall quantifizierten - Periodenergebnisse zu überprüfen.“⁷¹⁴ Je nach Gegenstand können sich die Planspiele hierbei auf verschiedene Lerninhalte beziehen.⁷¹⁵ Neben militärischen, gesellschaftspolitischen, ökologischen und allgemein wirtschaftlichen existieren auch bankspezifische Planspiele, wie z. B. SIMUBANK⁷¹⁶. Grundsätzlich werden mit dem Einsatz von Planspielen die folgenden individuellen Lernziele angestrebt.

- „Erkennen betriebswirtschaftlicher Wechselbeziehungen innerhalb eines Kreditinstituts ... und zwischen Bank und Umwelt ...;
- Erweiterung und Vertiefung der Fähigkeiten hinsichtlich Erkennen, Analyse, Beurteilung und Lösung bankwirtschaftlicher Management-Probleme ...;

⁷¹² Vgl. hierzu und zum folgenden Koch, S. (Erfahrungen, 1992), S. 81.

⁷¹³ Vgl. Greschner, J. (Lernfähigkeit, 1996), S. 184-194.

⁷¹⁴ Rybak, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 117 f. sowie die dort angegebene Literatur.

⁷¹⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Rybak, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 122 f. Zum Planspiel im allgemeinen vgl. auch Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 193.

⁷¹⁶ Vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 146 ff. sowie Hauser, B./Küspert, A./Sachenhacher, H.-U. (Unternehmensplanspiel, 1991), S. 83-90.

- Übung von Kompetenzabgrenzung und Koordination im Team;
- Verbesserung von Gruppen- und Diskussionsverhalten;
- Gewöhnung an den Zwang, unter Zeitdruck entscheiden zu müssen.⁷¹⁷

Der Einsatz von Planspielen in der betrieblichen Weiterbildung weist jedoch auch einige Nachteile auf.⁷¹⁸ Der folgenlose Charakter von Planspielen kann die Risikofreude der teilnehmenden Organisationsmitglieder fördern und das Planspiel kann zum Sandkastenspiel degenerieren. Darüber hinaus eignen sich Planspiele grundsätzlich nicht zur Vermittlung neuer Wissensinhalte. Planspiele sind in der Regel auch sehr zeit- und betreuungsaufwendig. Einige Nachteile und Gefahren von Planspielen können zwar weitgehend ausgeschlossen werden, z. B. durch eine sorgfältige Vorbereitung der teilnehmenden Organisationsmitglieder, die Zeit- und Betreuungsintensität stellen aber grundlegende Nachteile von Planspielen dar.

Im Gegensatz zu Planspielen behandeln Fallstudien weniger komplexe Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge. Fallstudien sind deshalb weniger zeitintensiv. Der Lerninhalt einer Fallstudie resp. das Problem, das im Rahmen einer Fallstudien gelöst werden soll, setzt sich in der Regel aus konkreten Daten eines praktisch eingetretenen Falles zusammen.⁷¹⁹ Hierfür sollen die teilnehmenden Organisationsmitglieder Problemlösungen in der Gruppe erarbeiten. Ziel ist es, jeden Teilnehmer zur aktiven Mitarbeit zu animieren, damit das gesamte Wissen der Gruppe genutzt werden kann. Der Einsatz von Fallstudien, die sich grundsätzlich zur Weiterbildung aller Mitarbeitergruppen eignen, soll dazu dienen, die Urteilsfähigkeit, das Entscheidungsvermögen und die Fähigkeit zur Problemidentifikation und -analyse der teilnehmenden Organisationsmitglieder zu verbessern sowie die teilnehmenden Organisationsmitglieder in konstruktiv kritischem Denken und sozialer Interaktion zu schulen. Von Nachteil ist, daß der Einsatz von Fallstudien ein ausreichendes fachlich-methodisches Wissen der teilnehmenden Organisationsmitglieder voraussetzt, und daß Fallstudien im Gegensatz zum Planspiel bei Fehlentscheidungen grundsätzlich enden.⁷²⁰ Die fehlende Möglichkeit zur Korrektur kann dabei unter Umständen die Lernmotivation der teilnehmenden Organisationsmitglieder negativ beeinflussen.

⁷¹⁷ Hauser, B./Küspert, A./Sachenbacher, H.-U. (Unternehmensplanspiel, 1991), S. 83 f.

⁷¹⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 148 sowie Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 194.

⁷¹⁹ Vgl. Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 192.

⁷²⁰ Vgl. Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 147.

Neben den computerbasierten Trainings-Systemen wird nach Ansicht des Verfassers auch das sogenannte Telelearning über Netze die traditionellen Vorlesungsformen in Banken immer mehr ergänzen, wenn nicht sogar in einigen Fällen völlig verdrängen. Bei Telelearning über Netze handelt es sich im wesentlichen um einen computerbasierten Trainings-Programm-Mix, der zentral gespeichert ist und prinzipiell alle möglichen Inhalte der fachlich-methodischen Weiterbildung, z. B. Informationen aus Printmedien und Lexika, enthalten kann. Mit Hilfe der entsprechenden Hard- und Software ist es einem Organisationsmitglied jederzeit möglich, auf die Lerninhalte sowohl vom Arbeitsplatz als auch von zu Hause aus direkt und ohne Zwischenschaltung eines mobilen Datenträgermediums zuzugreifen. Wie in der folgenden Abbildung 32 dargestellt, stehen den Vorteilen des Telelearning über Netze jedoch einige, zum Teil erhebliche Nachteile gegenüber, die bislang noch gegen eine umfassendere Nutzung sprechen.

Vorteile	Nachteile
• Viele Personen sind erreichbar. • Informationen können schnell verbreitet werden. • Eine hohe Aktualität kann sichergestellt werden. • Der Lernende kann sein Lernmaterial individuell zusammenstellen. • Das selbstgesteuerte Lernen wird gefördert. • Dialog mit Dozenten bei Problemen und Fragen ist möglich. • Kommunikation mit »Mitlernenden« ist möglich.	• Die Telefonkosten sind noch sehr hoch. • Die Übertragungskapazitäten der Netze ist eingeschränkt (Schwierigkeiten bei Lernprogrammen mit Multimedia-Anteilen). • Der Einsatz von computerbasierten Trainings-Systemen und Telelearning über Netze beschränkt sich noch auf die Vermittlung von hoch strukturierbaren Lerninhalten.

Abb. 32: Vor- und Nachteile von Telelearning über Netze

Quelle: In Anlehnung an Koch, S. (Lernen, 1997), S. 592

Die genannten Nachteile sind der wesentliche Grund dafür, daß das Einzellernen von Mitarbeitern am heimischen Personal Computer bislang fast keine Bedeutung im Bankgewerbe hat.⁷²¹ Gegen einen Einsatz von Telelearning über Netze am Arbeitsplatz spricht, daß v. a. im Front Office aufgrund des Kundenkontakts nicht die notwendige

⁷²¹ Vgl. Hoppe, U./Huisinga, H. (Lernprogramme, 1996), S. 558.

ungestörte Atmosphäre gegeben ist, die ein wirksames Lernen ermöglicht. Deshalb wird Telelearning über Netze bislang auch überwiegend in eigens hierfür vorgesehenen Lernzentren von Banken angeboten.

Auch die verhältnismäßig hohen Anlagen-, Sach-, Teachware-Entwicklungs- und Teachware-Beschaffungs- sowie Nutzungskosten gelten bis heute als wesentliche Hindernisse für einen umfassenderen Einsatz computerbasierter Trainings-Systeme und Telelearning über Netze. Nach Ansicht des Verfassers wird die Bedeutung dieser Hindernisse aber in Zukunft abnehmen.⁷²² Dafür sprechen u. a. der kontinuierliche Preisverfall für Hard- und Software, die Deregulierung des Telekommunikationsmarktes sowie die zunehmende EDV-Akzeptanz und das steigende Verständnis von Bankmitarbeitern im Umgang mit computerbasierten Informations- und Kommunikationssystemen.⁷²³ Die Ergebnisse der Interviews zeigen, daß einige Banken auch schon dazu übergegangen sind, den Einsatz von Telelearning über Netze zu fördern. Die Banken übernehmen die private Ausstattung der Organisationsmitglieder mit Hard- und Software oder unterstützen die private Ausstattung der Organisationsmitglieder mit Hard- und Software finanziell.

Ein grundsätzlicher Nachteil wird dem computerbasierten Training und dem Telelearning über Netze aber immer anhaften. Immer dann, wenn v. a. personell-soziale Qualifikationen vermittelt werden sollen, sind sowohl dem Einsatz von computerbasierten Trainings-Systemen und Telelearning über Netze wie auch dem Lernen in Gruppen in Form von Fallstudienbearbeitungen und Planspielen Grenzen gesetzt. Emotionale und soziale Erfahrungen können durch diese Lernformen entweder nicht vermittelt werden oder sind nicht die primären Lernziele, wie z. B. beim Planspiel und der Fallstudienbearbeitung.⁷²⁴ Wie die Ergebnisse der Vorstudie zeigen, wird aber gerade denjenigen Personalentwicklungs-Instrumenten eine hohe Bedeutung zuerkannt, die v. a. der personell-sozialen Weiterbildung dienen.⁷²⁵ Dementsprechend ist ein integratives Personent-

⁷²² Vgl. hierzu auch Möhrle, M. G. (Wissens-Management, 1996), S. 110-114.

⁷²³ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Rybak, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 265.

⁷²⁴ Vgl. hierzu auch Koch, S. (Erfahrungen, 1992), S. 81 sowie Rybak, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 266.

⁷²⁵ Dies zeigt sich u. a. an der Beurteilung der Personalentwicklungs-Instrumente *Externe und/oder interne gruppendynamische Trainings, Verhaltens- und/oder Führungstrainings*, deren Bedeutung mit einem Median von 2 relativ hoch eingeschätzt wird. Siehe auch Abbildung 30, S. 169. Die Personalentwicklungs-Experten sind sich in dieser Einschätzung mit einem Quartilsabstand von 1 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.40 auch verhältnismäßig einig.

wicklungs-Instrumentarium unbedingt um Maßnahmen der personell-sozialen Weiterbildung, z. B. Rollenspiele und gruppendynamische Trainings, zu erweitern.

3.6.2.3.1.2 Von der primär fachlich-methodischen zur personell-sozialen Weiterbildung durch gruppendynamische Trainings und Rollenspiele

„Das Rollenspiel wird vor allem zur **Verhaltensschulung in Konfliktsituationen** (z. B. Kritik an Mitarbeiter) und bei der **Verhandlungsführung** (z. B. Verkaufsgespräch, Beurteilungsgespräch) eingesetzt.“⁷²⁶ Rollenspiele dienen also im wesentlichen der personell-sozialen Weiterbildung von Organisationsmitgliedern. Im Gegensatz zu den im vorangegangenen Kapitel behandelten Personentwicklungs-Instrumenten sollen Rollenspiele nicht fachlich-methodisches Wissen und Können vermitteln, sondern soziale Verhaltensweisen in kritischen Situationen verändern und/oder einüben. Dazu werden die teilnehmenden Organisationsmitglieder mit vorbereiteten Situationen konfrontiert und aufgefordert, eine spezifische Rolle, wie z. B. Mitarbeiter, Vorgesetzter, Berater oder Kunde zu übernehmen. Mit Hilfe des Rollenspiels soll es den Teilnehmern ermöglicht werden, sich unabhängig von den Anforderungen des Tagesgeschäfts in andere Erfahrungsbereiche, z. B. von Kunden und Kollegen, hineinzusetzen, um die eigenen, individuellen Handlungsroutrinen und Verarbeitungsmuster kritisch zu hinterfragen und um ein Verständnis für abweichende Standpunkte zu entwickeln. Mit Hilfe von Videoaufzeichnungen werden die einzelnen Rollenspiele protokolliert und im Teilnehmerkreis diskutiert. Zweck der Diskussion ist, daß die Teilnehmer gemeinsam Erkenntnisse gewinnen, die sie in ähnlichen sozialen Situationen anwenden können. Um den Erfolg dieser recht aufwendigen Weiterbildungs-Maßnahme zu gewährleisten, ist es notwendig, daß den Teilnehmern exakte Rollenbeschreibungen vorgelegt werden, und daß die Rollenspiele in räumlicher, zeitlicher und technischer Hinsicht gründlich vorbereitet werden.

Obwohl gruppendynamische Trainings immer wieder im Zusammenhang mit Organisationsentwicklung genannt werden, weist u. a. MENTZEL⁷²⁷ auf den Weiterbildungs-Charakter dieser Personentwicklungs-Instrumente hin. Primärer Zweck von gruppendynamischen Trainings ist demzufolge die Erhöhung der persönlichen und sozialen Kompetenz einzelner Organisationsmitglieder und nicht, wie fälschlicherweise oftmals

⁷²⁶ Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 192.

⁷²⁷ Vgl. Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 194.

angenommen wird, die Entwicklung von Gruppen.⁷²⁸ Wie Rollenspiele sind auch gruppendynamische Trainings nicht zur Vermittlung fachlich-methodischen Wissens geeignet. Gruppendynamische Trainings sollen primär eine Änderung der sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen von Mitarbeitern, Führungs- und Fachkräften bewirken.⁷²⁹ Im Gegensatz zu Rollenspielen werden in gruppendynamischen Trainings aber keine strukturierten kritischen Situationen vorgegeben.

Alle gruppendynamischen Trainingsarten, wie z. B. T-Group, Encounter Group, Sensitivity Training,⁷³⁰ Verhaltenstraining oder Führungstraining gleichen sich nach Ansicht des Verfassers grundsätzlich darin, daß sie die Selbsterkenntnisfähigkeit der Trainingsteilnehmer und deren Verständnis über zwischenmenschliche Beziehungen in Gruppen fördern sollen. Den Trainingsteilnehmern sollen dabei diejenigen Bedingungen aufgezeigt werden, welche die Zusammenarbeit in Gruppen behindern oder verstärken können. Darüber hinaus sollen die Trainingsteilnehmer zur Diagnose des eigenen und fremden Verhaltens befähigt werden.⁷³¹

„Dazu wird die Gruppe durch den Trainer mit der Bewältigung einer unstrukturierten Situation konfrontiert, in der keine bestimmten Themenkreise und Verfahrensregeln vorgegeben sind. Da der Trainer selbst keine formalen Führungspositionen einnimmt, bleibt auch die Führungsstruktur ungeregelt (Selbstregulierung). In der vom Trainer in dieser Situation geförderten Diskussion sind die Teilnehmer gehalten, sich offen über Gefühle und Empfindungen zu äußern und sich gegenseitig Rechenschaft über ihre Beziehungen zueinander zu geben. Je offener die Diskussion geführt wird, um so deutlicher wird dem einzelnen bewußt, welche Wirkungen er auf die anderen Gruppenmitglieder ausübt, welche Emotionen er bei anderen auslöst und wie er selbst auf Kritik reagiert.“⁷³²

LEWIN hat den Prozeß eines gruppendynamischen Trainings in drei Phasen eingeteilt⁷³³

⁷²⁸ Vgl. u. a. Trebesch, K. (Organisationsentwicklung, 1980), S. 9.

⁷²⁹ Vgl. Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 194.

⁷³⁰ Zu den einzelnen Trainingsarten vgl. überblicksartig Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 891-894.

⁷³¹ Vgl. hierzu u. a. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 891.

⁷³² Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 194.

⁷³³ Vgl. hierzu u. a. Kieser, A./Krüger, M./Röber, M. (Organisationsentwicklung, 1979), S. 150, Kitzmann, A./Zimmer, D. (Personalentwicklung, 1982), S. 19, Lasser, R. (Organisationsentwicklung, 1989), S. 204, Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 496 f. sowie ausführlicher Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 403-407.

- unfreezing
(altes Individualverhalten beschreiben und gemeinsam in Frage stellen),
- moving
(individuelles Verhalten ändern) und
- refreezing
(neues Individualverhalten konsolidieren).

Grundsätzlich sollte eine Lerngruppe aus sechs bis maximal fünfzehn Teilnehmern bestehen. Je nachdem, aus welchen Teilnehmern sich die Lerngruppe zusammensetzt, wird zwischen

- stranger groups
(die Teilnehmer stammen aus unterschiedlichen Organisationen),
- cousin groups
(die Teilnehmer stammen aus der gleichen Organisation, aber aus unterschiedlichen Arbeitsgruppen) und
- family groups
(die Teilnehmer stammen aus ein und derselben betrieblichen Arbeitsgruppe einer Organisation)

unterschieden. Um dem wesentlichen Nachteil gruppendynamischer Trainings, dem sogenannten back-home-Effekt⁷³⁴, zu begegnen, stieg die Bedeutung von family groups in der Personalentwicklung. Gruppendynamische Trainings entwickelten sich dabei immer mehr zu Gruppenentwicklungs-Instrumenten. Das ist aus zweierlei Sicht kritisch zu beurteilen.

Zum einen ist der primäre Zweck von gruppendynamischen Trainings wie auch von Rollenspielen die Erhöhung der persönlichen und sozialen Kompetenzen einzelner Organisationsmitglieder und nicht die Erhöhung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit von Gruppen.⁷³⁵ Im Gegensatz dazu beziehen sich die Lerninhalte von reinen Gruppenentwicklungs-Instrumenten, z. B. Prozeßberatung oder Teamentwicklung, auch nicht auf soziale Verhaltensweisen oder individuelle Einstellungen einzelner Organisationsmitglieder, sondern primär auf bestehende Gruppenstrukturen und -prozesse sowie deren gemeinsame Veränderung. Zum anderen besteht bei family oder auch

⁷³⁴ Dieser Effekt bezeichnet das Phänomen, daß neu erworbene soziale Verhaltensweisen, die off the job vermittelt wurden, nach Rückkehr in die Organisation nicht angewendet werden.

⁷³⁵ Durch den Einsatz dieser Personalentwicklungs-Instrumente sollen Lern- und Erfahrungssituationen hergestellt werden, „... die es den Teilnehmern ermöglichen, sich der eigenen bisher praktizierten Verhaltensweisen bewußt zu werden, diese zu reflektieren und neue Verhaltensmuster einzuüben.“ Griepkerl, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 241.

cousin groups die Gefahr, daß soziale Verhaltensweisen und individuelle Einstellungen einzelner Gruppenmitglieder vor dem Hintergrund kollektiver Kommunikations- und Interaktionsbarrieren⁷³⁶, die nicht Gegenstand des Instrumenteneinsatzes sind, aufgegriffen werden. Das kann unter Umständen dazu führen, daß individuelle Lernbarrieren⁷³⁷ unberücksichtigt bleiben, und daß sich kollektive Lernbarrieren erhöhen. Letzteres muß auch dann angenommen werden, wenn gruppendynamische Trainings außerhalb der vertrauten Arbeitsumwelt durchgeführt werden. Aus diesem Grund ist die Durchführung gruppendynamischer Trainings in Form von family und cousin groups grundsätzlich nicht zu empfehlen. Im Gegensatz dazu haben stranger groups den wesentlichen Vorteil, daß die Teilnehmer mit Verhaltensweisen, Führungsstilen usw. von Mitgliedern anderer Organisationen konfrontiert werden. Trainingsteilnehmer können Handlungsroutrinen und Verarbeitungsmuster kennenlernen, die sich unter dem Einfluß anderer organisatorischer Kontexte entwickelt haben, und ihre eigenen Handlungsroutrinen und Verarbeitungsmuster kritisch hinterfragen.

3.6.2.3.2 Personentwicklungs-Instrumente zur individuellen Förderung der Organisationsmitglieder

In den vergangenen Jahren hat sich in der Personalentwicklungs-Literatur und -Praxis immer mehr die Auffassung durchgesetzt, daß die fachlich-methodische und personell-soziale Weiterbildung der Organisationsmitglieder um individuelle Beratungs- und Betreuungsinstrumente on the job und off the job zu ergänzen sind. Aus Abbildung 20⁷³⁸ wird z. B. ersichtlich, daß 91 Prozent der befragten Personalentwicklungs-Experten gewisse Aufgaben der Personalentwicklung dem Verantwortungsbereich des direkten Vorgesetzten zuordnen. Darüber hinaus schätzen die Personalentwicklungs-Experten die Personentwicklungs-Instrumente *Training on the job-Programme* sowie *Mentoring/Coaching/Patenschaft/individuelle Laufbahnberatung* mit Medianen von jeweils 2 als relativ bedeutend ein. Beide Ergebnisse zusammen lassen vermuten, daß bankbetriebliche Führungskräfte verstärkt in die Personalentwicklungs-Verantwortung einbezogen werden.

Die Ergebnisse der Vorstudie zeigen aber auch, daß sich die Personalentwicklungs-Experten bezüglich der Beurteilung der Personentwicklungs-Instrumente *Training on*

⁷³⁶ Siehe Kapitel 2.4.2, S. 64 ff.

⁷³⁷ Zu individuellen Lernbarrieren siehe Kapitel 2.4.1, S. 62 ff.

⁷³⁸ Siehe S. 129.

the job-Programme sowie *Mentoring/Coaching/Patenschaft/individuelle Laufbahnberatung* nicht einig sind. Die Quartilsabstände von 2 und 1.5 sowie die mittleren absoluten Abweichungen von 0.67 und 0.66 weisen darauf hin, daß die Personalentwicklungs-Experten den Einsatz dieser Personalentwicklungs-Instrumente sehr uneinheitlich beurteilen. Potentielle Gründe für diese Skepsis und die Einsatzmöglichkeiten dieser Personalentwicklungs-Instrumente werden im folgenden beschrieben und erläutert.

3.6.2.3.2.1 Vom Training on the job zur dezentralen Mitarbeiterbetreuung durch Coaching

Der Zweck handlungsorientierter Weiterbildungs-Instrumente *on the job*, wie z. B. der systematisch gelenkten Erfahrungsvermittlung war es bislang, Organisationsmitglieder mit aktiver Unterstützung durch den Vorgesetzten direkt am Arbeitsplatz zu qualifizieren.⁷³⁹ Mit den Begriffen *Coaching*, *Patenschaft*, *Mentoring* oder *Counselling*⁷⁴⁰ werden nun zusätzlich alternative Personalentwicklungs-Instrumente diskutiert, deren primärer Zweck es ist, die fachliche, methodische, persönliche und soziale Qualifizierung von Organisationsmitgliedern am Arbeitsplatz zu begleiten und zu fördern.⁷⁴¹ Ergänzend zur systematisch gelenkten Erfahrungsvermittlung durch den Vorgesetzten handelt es sich beim sogenannten *Coaching* um einen „... Einzelberatungsprozeß, der zum Ziel hat, mit Hilfe geeigneter Interventionen beim Coachee (Coachee ist derjenige, der *ge-coacht* wird) Wahrnehmungsblockaden zu lösen und Selbstorganisationsprozesse in Gang zu setzen, die es dem Coachee ermöglichen, seine Fähigkeiten bei der Lösung von Problemen und der Bewältigung von Arbeitsaufgaben effizienter zu nutzen.“⁷⁴² Demgemäß ist *Coaching* zwar mit dem Personalberatungsdienst oder der individuellen

⁷³⁹ Vgl. Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 1, 1994), S. 347 f.

⁷⁴⁰ Zu den einzelnen Instrumenten vgl. auch Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 518-520.

⁷⁴¹ Vgl. hierzu Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 178 f., der das *Coaching* im engeren Sinn, z. B. gelenkte Erfahrungsvermittlung und planmäßige Unterweisung, als eine Grundform der Bildung am Arbeitsplatz betrachtet. *Coaching* hat jedoch nicht nur eine Bildungsfunktion, sondern auch und vor allem eine Förderungsfunktion. Das bedeutet, daß der wesentliche Zweck des *Coaching* im weiteren Sinn nicht nur die gezielte und systematische Vermittlung fachlich-methodischer oder personell-sozialer Qualifikationen, sondern auch die gezielte und systematische Betreuung des Organisationsmitglieds in allen Fragen der individuellen Weiterbildung und Laufbahnplanung ist. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 151 ff. sowie allgemein Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 486 f.

⁷⁴² Hauser, E. (Coaching, 1991), S. 212.

Laufbahnplanung verwandt, sollte mit diesen beiden Personalentwicklungs-Maßnahmen aber nicht verwechselt werden.⁷⁴³

Wie in Kapitel 3.3.2.4 festgestellt wurde, wird die beruf- und betriebliche Entwicklung eines Organisationsmitglieds in aller Regel von Krisen, Brüchen und Übergängen, wie z. B. Versetzung, Beförderung, Vorbereitung auf den Ruhestand und Freisetzung begleitet. V. a. in solchen Phasen kann das Coaching durch einen psychologisch geschulten Betreuer (Coach) eine wertvolle Hilfe und Unterstützung bei der individuellen Entwicklung neuer Handlungsroutrinen und Verarbeitungsmuster darstellen.

„Die konkreten Aufgaben eines Coachs sind (dabei, Anm. d. Verf.) vielfältiger Natur. Je nach Entwicklungsmassnahme hat er mit dem Mitarbeiter zu Beginn entsprechende Lern- und Entwicklungsziele festzulegen. Bei Job-Rotation und Job-Enlargement/Job-Enrichment gehören seriöse und sorgfältige Einführung, Vorbereitung und Einarbeitung des Mitarbeiters ins neue Aufgabengebiet zum Pflichtenheft eines Coachs. Dabei hat er ihn insbesondere auf Schwierigkeiten und mögliche Hindernisse im Zusammenhang mit der neuen Aufgabe aufmerksam zu machen.“⁷⁴⁴

STAEHLE⁷⁴⁵ ist grundsätzlich darin zuzustimmen, daß nicht der direkte Linienvorgesetzte Coaching-Aufgaben für seine Mitarbeiter übernehmen sollte, weil davon auszugehen ist, daß der direkte Linienvorgesetzte mit diesen Aufgaben völlig überfordert ist oder in erhebliche Interessenkonflikte kommen kann.⁷⁴⁶ Letzteres gilt im wesentlichen auch für den Einsatz von training-on-the-job-Maßnahmen. Wünscht der Mitarbeiter jedoch explizit seinen direkten Vorgesetzten als Coach, dann sollte diesem Wunsch entsprochen werden. Der Vorgesetzte fungiert dann „... als eine vom Mitarbeiter **selbstgewählte** Identifikationsfigur (Vorbild), die den Mitarbeiter als Berater und Förderer bei seiner beruflichen Entwicklung unterstützt.“⁷⁴⁷ Entscheidet sich der Mitarbeiter je-

⁷⁴³ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 894 f.

⁷⁴⁴ Hauser, M. (Personalentwicklung, 1995), S. 149.

⁷⁴⁵ Vgl. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 895 f.

⁷⁴⁶ Anderer, recht unkritischer Auffassung hierzu Sauter, W. (Entwicklungspartner, 1991), S. 158 f. Siehe hierzu auch Kapitel 3.4.3, S. 136 ff.

⁷⁴⁷ Fröhlich, W. (Personalentwicklung, 1995), S. 127. FRÖHLICH unterscheidet in seinem Beitrag zwar explizit zwischen Coaching, Mentoring sowie Counselling und bezieht sich hier auf das Mentoring. Dieser und anderen Unterscheidungen soll im Rahmen dieser Arbeit aber nicht gefolgt werden, weil die Begriffe in der Literatur weitgehend uneinheitlich verwendet werden. Ein sogenannter Mentor soll u. a. als erfahrener Ratgeber und „väterlicher“ Freund des Organisationsmitglieds fungieren, wogegen der sogenannte Pate als berufserfahrener Mitarbeiter einem Kollegen jederzeit als Ansprechpartner hilfreich zur Seite stehen soll. Darüber hinaus soll der Pate für den

doch nicht für seinen direkten Vorgesetzten, sondern für eine andere Führungs- oder Fachkraft, dann muß unbedingt darauf geachtet werden, daß der Coach nicht mit dem direkten Linienvorgesetzten konkurriert. Diese Form des Coaching hat den Nachteil, daß sie zu erheblichen emotionalen und sachlichen Meinungsverschiedenheiten im Unternehmen führen kann, die den Einsatz zusätzlicher Personalentwicklungs-Instrumente erfordern.

Unabhängig davon, ob der direkte Vorgesetzte des Mitarbeiters oder eine andere Führungs- oder Fachkraft die Coaching-Aufgabe wahrnimmt, sollte das Coaching aber unter keinen Umständen einer zentralen Personalentwicklungs-Abteilung übertragen werden. Auf den ersten Blick könnte man zwar annehmen, daß das Coaching klassischerweise dem Personalressort zuzuordnen ist. Wie HAUSER aber völlig zurecht anmerkt, liegt „gerade dort ... eine Quelle potentiellen Mißtrauens gegenüber dem Coach. Wenn er in der Nähe von Personalakten vermutet wird und er enge Verbindung zu Personalleitern hat, kann Coaching in der Vorstellung mancher Führungskraft schnell zum unfreiwilligen Assessment-Center werden.“⁷⁴⁸

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß Coaching als Personentwicklungs-Instrument der Einsicht Rechnung trägt, daß Organisationsmitglieder bestimmte berufliche, betriebliche und private Entwicklungsphasen durchlaufen⁷⁴⁹, welche die Lernfähigkeit und die Lernmotivation der Organisationsmitglieder beeinträchtigen können. Hier kann das Coaching ein adäquates Instrument sein, das Organisationsmitglied in seiner Entwicklung betreuend zu begleiten.⁷⁵⁰ „Andererseits kann es nicht Aufgabe des Vorgesetzten sein, Therapeut des Mitarbeiters zu werden.“⁷⁵¹ Wie oben bereits ange-

Lernerfolg seines Schützlings verantwortlich sein! Vgl. Masemann, H. (Weiterbildung, 1990), S. 323. Aufgrund der Ähnlichkeiten und Unzulänglichkeiten der Abgrenzungen und Konzepte wird hier und im folgenden für alle Formen der dezentralen Mitarbeiterbetreuung von Coaching gesprochen.

⁷⁴⁸ Hauser, E. (Coaching, 1991), S. 224.

⁷⁴⁹ Vgl. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 896.

⁷⁵⁰ Vgl. hierzu beispielsweise Warweg, E. (Personalführung, 1996), S. 107 f. Andere Autoren gehen bereits soweit, Coaching auch als Gruppenentwicklungs-Instrument einzusetzen (sogenanntes Gruppen-Coaching). Vgl. hierzu u. a. Kienbaum, J./Jochmann, W. (Coaching, 1994), S. 35-39. Nach Ansicht des Verfassers handelt es sich beim sogenannten Gruppen-Coaching aber um bereits bekannte Gruppenentwicklungs-Instrumente, wie z. B. die Prozeßberatung, Drittparteien-Intervention oder Teamentwicklung, die an dieser Stelle der Arbeit noch nicht beschrieben und erläutert werden sollen. Siehe hierzu Kapitel 3.6.3.5, S. 211 ff.

⁷⁵¹ Warweg, E. (Personalführung, 1996), S. 107.

sprochen sind sowohl Führungs- wie auch Fachkräfte mit den Anforderungen, die das Coaching an sie stellt, oftmals überfordert. Sowohl auf seiten des betreuten Mitarbeiters wie auch auf seiten des Coachs kann es dann zu Demotivation, Passivität und damit zu einem Leistungsabfall kommen. Dementsprechend bedarf nicht nur der Mitarbeiter der Betreuung durch den Coach. Auch der Coach bedarf der Unterstützung durch eine zentrale Serviceeinheit, welche die persönliche und soziale Qualifizierung des Coachs selbst plant, durchführt und kontrolliert oder den Coach bei der Auswahl externer Weiterbildungs-Maßnahmen berät.⁷⁵²

3.6.2.3.2.2 Die Entwicklung der zentralen Personalentwicklungs-Abteilung vom Weiterbildungs-Anbieter zum Personalentwicklungs-Berater

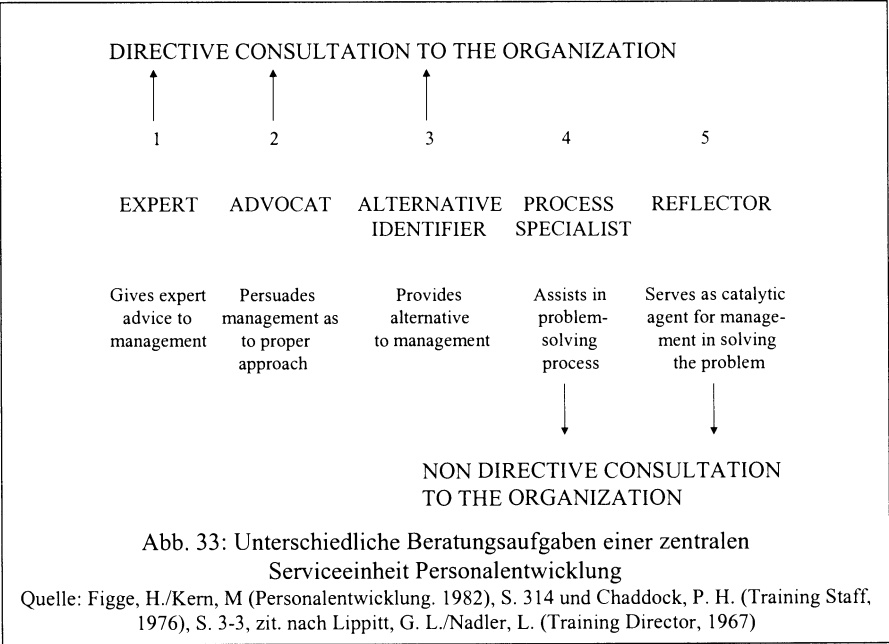
Sowohl in der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Literatur wie auch in der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Praxis hat sich mittlerweile die Auffassung durchgesetzt, daß eine zentrale Personalentwicklungs-Abteilung weder allen Organisationsmitgliedern noch einem ausgewählten Mitgliederkreis, z. B. Führungs- und Führungsnachwuchskräften, permanent umfassende Weiterbildungs-Maßnahmenkataloge und verschiedene Laufbahnalternativen offerieren kann (*angebotsorientierte Personalentwicklung als Bringschuld*). Nach allgemeiner Auffassung liegt die individuelle Personalentwicklung vielmehr auch in der Verantwortung eines jeden einzelnen Organisationsmitglieds unabhängig von seiner hierarchischen Position (*nachfrageorientierte Personalentwicklung als Holschuld*).⁷⁵³ Wie in dieser Arbeit aber mehrmals betont wurde, sind die Organisationsmitglieder oftmals gar nicht in der Lage, diesem Anspruch gerecht zu werden, weil die Organisationsmitglieder die notwendigen Personalentwicklungs-Maßnahmen ohne fachliche Unterstützung selbst nicht adäquat planen, durchführen und kontrollieren können, oder weil den Organisationsmitgliedern der erforderliche Überblick über das bestehende interne und externe Personalentwicklungs-Angebot fehlt. Hierbei kann eine zentrale Personalentwicklungs-Abteilung in zweierlei Hinsicht unterstützend tätig werden. Zum einen kann die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung adäquate Personalentwicklungs-Maßnahmen bei entsprechender Nachfrage selbst planen, durchführen und kontrollieren. Zum anderen kann die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung auf Anfrage externe Personalentwicklungs-Maßnahmen, z. B.

⁷⁵² Vgl. hierzu auch Hauser, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 150.

⁷⁵³ Zur angebotsorientierten und nachfrageorientierten Bildungsarbeit vgl. u. a. Bosler, R./Grünefeld, K.-P. (Organisationsentwicklung, 1981), S. 528 ff.

Weiterbildungs-Kurse, Outplacement-Maßnahmen oder gruppendynamische Trainings, identifizieren und empfehlen.

Die Forderung, daß die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung die Rolle eines internen Beraters in allen Fragen der Personalentwicklung übernehmen muß, ist nicht neu. Bereits 1967 haben LIPPITT/NADLER auf die Bedeutung einer zentralen Personalentwicklungs-Abteilung als *internal consultant* hingewiesen.⁷⁵⁴ Das Beratungsspektrum erstreckt sich ihrer Auffassung nach u. a. auf die Unterstützung der Führungskräfte bei organisationsstrukturellen und personell-sozialen Problemen in ihrem Verantwortungsbereich sowie auf die Mithilfe bei der Entwicklung von gesamtbankweiten und geschäftsfeldspezifischen Personalentwicklungs-Strategien sowie deren Umsetzung und Kontrolle. In der folgenden Abbildung 33 haben LIPPITT/NADLER die unterschiedlichen Beratungsaufgaben einer zentralen Personalentwicklungs-Abteilung zusammengefaßt.



⁷⁵⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden Figge, H./Kern, M. (Personalentwicklung, 1982), S. 311 f. und Chaddock, P. H. (Training Staff, 1976), S. 3-1 ff., zit. nach Lippitt, G. L./Nadler, L. (Training Director, 1967).

Eine zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung hat demzufolge nicht nur individuelle Personalentwicklungs-Beratung zu leisten, sondern soll auch Aufgaben der Gruppenentwicklungs-Beratung, z. B. in Form von Prozeßberatung, Drittparteien-Intervention und Konfrontationstreffen übernehmen.⁷⁵⁵

In Anlehnung an STIEFEL/FLÖTHER⁷⁵⁶ gehen FIGGE/KERN sogar soweit, die folgende These aufzustellen:

„Die traditionelle PE-Abteilung, die lediglich Seminare verwaltet, wird in Zukunft die Rolle eines betrieblichen change agents einnehmen müssen, wenn sie ihre Existenz im Unternehmen sicherstellen will.“⁷⁵⁷

Das ist aus Sicht des organisatorischen Lernens und einer integrativen Personalentwicklung, wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden werden⁷⁵⁸, eine durchaus berechtigte Behauptung, auf die in den folgenden Kapiteln noch näher einzugehen sein wird.

3.6.3 Ausgewählte Instrumente zur Förderung des Gruppenlernens

Das gemeinsame an den bislang beschriebenen, ausgewählten Instrumenten zur Förderung des organisatorischen Lernens im weiteren Sinne besteht in erster Linie darin, individuelle Wissenspotentiale aufzubauen und auszuschöpfen. Dies geschieht entweder in Form des individuellen Lernens in oder außerhalb von Gruppen⁷⁵⁹. Primäre Aufgabe der Personalentwicklungs-Instrumente ist es dabei nicht, bestehende Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen in und zwischen Gruppen direkt oder indirekt zu beeinflussen. Somit werden Kommunikations- und Interaktionsprobleme in und zwischen Gruppen, welche die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit von Gruppen beeinträchtigen können, nicht beachtet. Deshalb werden im folgenden diejenigen Instrumente beschrieben und erläutert, deren primäre Aufgabe darin besteht, das Lernen von und zwischen Gruppen⁷⁶⁰ zu fördern.

⁷⁵⁵ Aus betriebspädagogischer Sicht vgl. hierzu auch Arnold, R. (Betriebspädagogik, 1997), S. 186 ff.

⁷⁵⁶ Vgl. Stiefel, R./Flöther, E. (Praxis, 1976), S. 31 f.

⁷⁵⁷ Figge, H./Kern, M. (Personalentwicklung, 1982), S. 313. Vgl. hierzu auch Münch, J. (Personalentwicklung, 1995), S. 45.

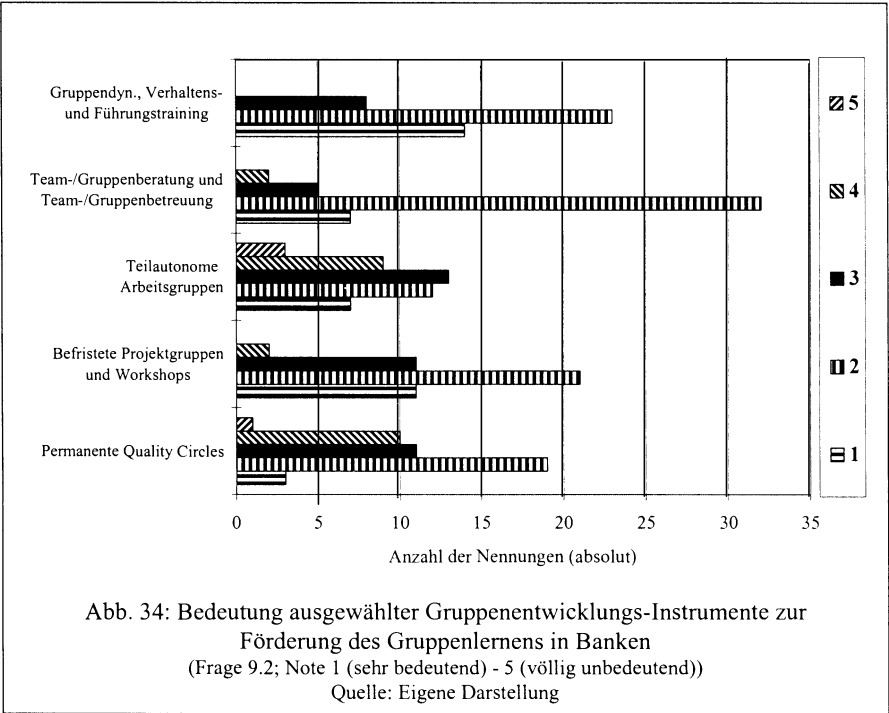
⁷⁵⁸ Siehe hierzu Kapitel 2.5.2, S. 75 f. sowie Kapitel 3.3, S. 100 ff.

⁷⁵⁹ Siehe Kapitel 2.5.2, S. 75 f.

⁷⁶⁰ Siehe Kapitel 2.5.2, S. 76.

3.6.3.1 Allgemeine Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie zur Bedeutung von Gruppenentwicklungs-Instrumenten in der bankbetrieblichen Praxis

Wie Abbildung 34 zeigt, werden die Teamentwicklungs-Instrumente *Projektgruppen/Workshops*, *Team-/Gruppenberatung und -betreuung* sowie *Gruppendynamisches Training, Führungs- und Verhaltenstraining* mit einem Median von jeweils 2 als relativ bedeutend angesehen.



Hierbei sind sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Einschätzung mit Quartilsabständen von maximal 1.5 und mittleren absoluten Abweichungen von maximal 0.58 auch relativ einig. Auffällig ist an dieser Stelle insbesondere die relativ hohe Übereinstimmung der Antworten der Personalentwicklungs-Experten bezüglich der Instrumente *Team-/Gruppenberatung und -betreuung* sowie *Gruppendynamisches Training, Führungs- und Verhaltenstraining*. Die Quartilsabstände von 0 und 1 sowie die mittleren absoluten Abweichungen von 0.35 und 0.46 weisen hier auf einen hohen

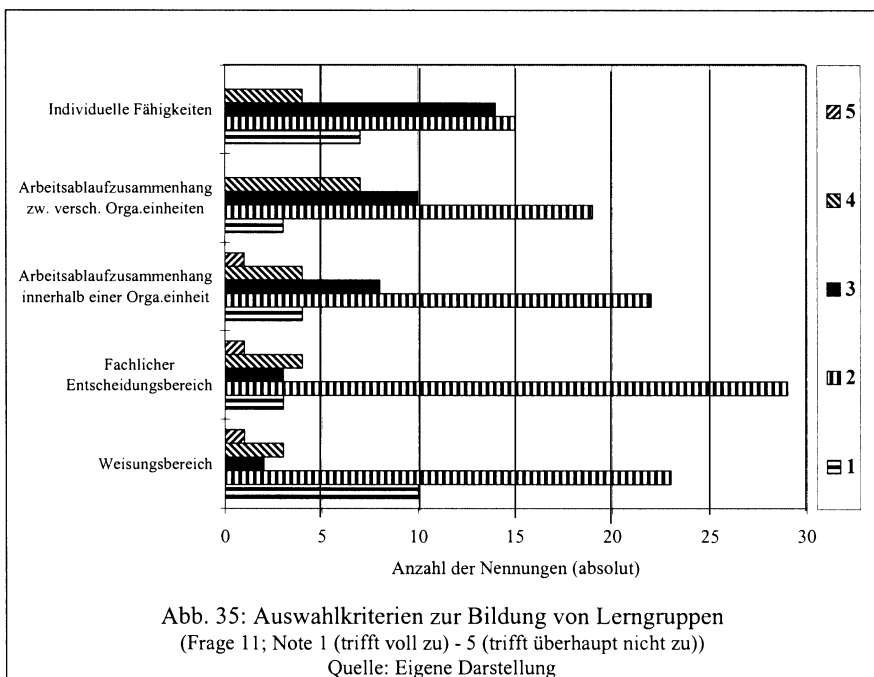
Übereinstimmungsgrad bei den Personalentwicklungs-Experten hin.⁷⁶¹ Im Gegensatz dazu werden die Teamentwicklungs-Instrumente *Quality Circles/Lernstatt* sowie *autonome Arbeitsgruppen* mit Medianen von 2.5 und 3 als weniger bedeutend angesehen. Hierbei sind sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Beurteilung mit Quartilsabständen von jeweils 2 und mittleren absoluten Abweichungen von 0.84 und 0.93 aber weitgehend uneinig.

Die Personalentwicklungs-Experten sollten im Rahmen einer Zusatzfrage auch Kriterien angeben, nach denen die Teilnehmer von *Lerngruppen* in ihren Instituten ausgewählt werden. Hier interessierte v. a., ob die befragten Institute Lerngruppen hierarchisch oder auch prozeßorientiert zusammensetzen. Aus Abbildung 35 wird ersichtlich, daß die Teilnehmer im wesentlichen nach den Kriterien *Weisungs-* und *fachlicher Entscheidungsbereich* der Organisationsmitglieder ausgewählt werden. Die beiden Items weisen Mediane von jeweils 2 auf. In dieser Einschätzung sind sich die Personalentwicklungs-Experten mit Quartilsabständen von 1 und 0 sowie mittleren absoluten Abweichungen von 0.56 und 0.43 auch weitgehend einig.

Nach Einschätzung der Personalentwicklungs-Experten werden Lerngruppen in den Instituten zwar auch nach den Kriterien *individuelle Fähigkeiten* der einzelnen Organisationsmitglieder, *Arbeitsablaufzusammenhänge innerhalb einer Organisationseinheit* sowie *Arbeitsablaufzusammenhänge zwischen verschiedenen Organisationseinheiten* gebildet.⁷⁶² Im Gegensatz zu den beiden Kriterien *Weisungs-* und *fachlicher Entscheidungsbereich* weisen die Quartilsabstände von jeweils 1 sowie die mittleren absoluten Abweichungen von 0.73, 0.63 und 0.69 dieser Kriterien jedoch darauf hin, daß sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Einschätzung eher uneinig sind.

⁷⁶¹ Dem Item *Gruppendynamisches Training, Führungs- und Verhaltenstraining* wurde von den Personalentwicklungs-Experten bereits im Zusammenhang mit Fragen zur Personentwicklung eine relativ hohe Bedeutung zuerkannt. Nachdem gruppenspezifische Trainings in Kapitel 3.6.2.3.1.2 erläutert und dabei als *Personenentwicklungs-Instrumente* identifiziert wurden, sollte an dieser Stelle noch einmal auf einen wichtigen Aspekt hingewiesen werden. Ein ebeneninadäquater Einsatz von Personalentwicklungs-Instrumenten kann sich sowohl aus ökonomischer wie auch aus pädagogisch-psychologischer Sicht negativ auf das Unternehmen auswirken. Dementsprechend hat die bankbetriebliche Personalentwicklungs-Praxis verstärkt auf den ebenenspezifischen Einsatz von *Personenentwicklungs-Instrumenten* zu achten, weil der Instrumenteneinsatz sonst sein primäres Ziel verfehlen wird.

⁷⁶² Diese Kriterien weisen Mediane von jeweils 2 auf.



Zusammenfassend läßt sich die These aufstellen, daß sich die befragten Banken bei der personellen Zusammensetzung von Lerngruppen im wesentlichen an hierarchischen und nicht an ablauforganisatorischen Kriterien und individuellen Fähigkeiten orientieren, obwohl in der bankbetrieblichen Literatur und Praxis immer häufiger auf die Bedeutung von Teamarbeit, Teamfähigkeit, team- und prozeßorientierter Organisationsgestaltung und Arbeitsstrukturierung hingewiesen wird.⁷⁶³ Hierbei wird oftmals auch zwischen den Begriffen (Arbeits-)Gruppe und Team unterschieden. Da die beiden Termini nach Ansicht des Verfassers sehr uneinheitlich verwendet werden, soll im folgenden der mögliche Unterschied zwischen Teams und Gruppen dargestellt und kritisch erläutert werden. Ziel ist es dabei, mögliche Anhaltspunkte zu identifizieren, an denen sich der Einsatz von Gruppenentwicklungs-Instrumenten im Rahmen eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts in Banken orientieren muß.

⁷⁶³ Vgl. hierzu u. a. Hauser, M. (Personalentwicklung, 1995), S. 83 ff.

3.6.3.2 Abgrenzung des Gruppen-Begriffs und Unterscheidung verschiedener Gruppen-Arten

Nach VON ROSENSTIEL⁷⁶⁴ ist eine Gruppe eine Mehrzahl von Personen, die in direkter Interaktion und über eine längere Zeitspanne, d. h. nicht unbedingt langfristig⁷⁶⁵, bei Rollendifferenzierung und gemeinsamen Normen, durch ein Wir-Gefühl, d. h. ein Mindestmaß an Gruppenkohäsion (Gemeinschaftsgefühl, Solidarität, *commitment*), miteinander verbunden sind. An dieser Abgrenzung wird deutlich, daß nicht jede Mehrzahl von Personen, welche die Möglichkeit zur unmittelbaren und direkten Kommunikation und Interaktion haben sowie über ein gemeinsames Interesse verfügen, automatisch eine Gruppe bilden. Zur Entstehung und Existenz einer Gruppe ist es vielmehr notwendig, daß zwischen den Personen auch Rollen-Statusbeziehungen bestehen, die über einen längeren Zeitraum weitgehend stabil sind, und daß die Personen über einen Bestand resp. ein Schema gemeinsamer Werte und Normen verfügen, die ihre Handlungen sowohl als Gruppenmitglieder wie auch als Gruppe beeinflussen.

In einigen Veröffentlichungen wird jedoch nicht von Gruppen, sondern explizit von sogenannten Teams gesprochen.⁷⁶⁶ Hierbei sollen sich Teams von Gruppen insbesondere durch ein gemeinsames (Gruppen-)Ziel, den Grad der aufbauorganisatorischen Verankerung, die Arbeitsinhalte und die Arbeitsweise unterscheiden.⁷⁶⁷ Teams seien demzufolge „... eine kleine Zahl von Personen mit unterschiedlichen, sich ergänzenden Fähigkeiten, die an eine gemeinsame Aufgabe, gemeinsame Leistungsziele und gemeinsames Fortkommen gebunden und sich gegenseitig verantwortlich sind.“⁷⁶⁸ Dieser Unterscheidung soll im folgenden nicht gefolgt werden. In dieser Arbeit wird vielmehr der oben genannten Auffassung von VON ROSENSTIEL gefolgt und dessen Gruppen-

⁷⁶⁴ Vgl. hierzu und zum folgenden Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 260 f. sowie Rosenstiel, L. v./Molt, W./Rüttinger, B. (Organisationspsychologie, 1995), S. 118 ff.

⁷⁶⁵ „Der Zeitraum muss mindestens so lang sein, dass sich zwischen den Individuen ein Konsensus über gemeinsame Interessen herausbilden kann.“ Hill, W./Fehlbaum, R./Ulrich, P. (Organisationslehre 1, 1989), S. 85.

⁷⁶⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden u. a. Katzenbach, J. R./Smith, D. K. (Teams, 1993), insbesondere S. 113.

⁷⁶⁷ Vgl. Schneider, H./Knebel, H. (Team, 1995), S. 10 f. Vgl. hierzu auch Hofmann, M./Jakob, J. (Teamarbeit, 1976), Sp. 3838.

⁷⁶⁸ Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 450, in Anlehnung an Katzenbach, J. R./Smith, D. K. (Teams, 1994), S. 45.

Begriff präferiert.⁷⁶⁹ Weil an einigen Stellen der Arbeit aber auch der Team-Begriff verwendet wird, sollen beide Begriffe im folgenden synonym verstanden werden.⁷⁷⁰

In der Realität existieren eine Reihe formaler Gruppen-Arten, die dahingehend differenziert werden müssen, wie lange sie bestehen. Denn es muß davon ausgegangen werden, daß sich die Entwicklungen kollektiver Schemata von Gruppen⁷⁷¹, je nach Dauer des zeitlichen Bestehens der Gruppen, unterscheiden.⁷⁷² Es gibt temporäre und permanente Gruppen. Temporäre Gruppen sind eine Mehrzahl von Organisationsmitgliedern, die "... von den Mitarbeitern eines Unternehmens für befristete Dauer zur Bewältigung eines bestimmten Problems gebildet werden, sei es in Form von Qualitätszirkeln oder anderen Gruppen - Task-Forces, Arbeitsgruppen, T-Groups."⁷⁷³ Diese temporären Gruppen unterscheiden sich wiederum darin, ob sie fallweise oder regelmäßig an der Bewältigung eines bestimmten Aufgaben- oder Problembereichs arbeiten. Demzufolge müssen Gruppen noch in temporär fallweise Gruppen, z. B. Projektgruppen, und temporär regelmäßige Gruppen, z. B. Qualitätszirkel, unterschieden werden. Eine Zwitterstellung nehmen sogenannte Workshops ein, weil sie sowohl regelmäßig stattfinden können, z. B. Strategie-Workshops, als auch fallweise für bestimmte Problemstellungen gebildet werden können, z. B. Workshop zur Einführung des Euro. Von den temporären Gruppen sind schließlich die permanenten Gruppen zu unterscheiden. Bei letzteren handelt es sich im wesentlichen um realorganisatorische Einheiten, wie z. B. Abteilungen oder Stützpunkte (Geschäftsstellen, Filialen, Niederlassungen etc.), in denen die Gruppenmitglieder tagtäglich miteinander arbeiten und die im Gegensatz zu temporären Gruppen aus dem Organisationsplan einer Bank hervorgehen.

Neben dieser Einteilung in temporäre und permanente Gruppen lassen sich Gruppen auch nach ihrer hierarchischen Zusammensetzung differenzieren. Die Mitglieder einer Gruppe können sowohl aus einer als auch aus mehreren Hierarchieebenen stammen.

⁷⁶⁹ Zur hier verstandenen Abgrenzung des Gruppen-Begriffs vgl. auch Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) e. V. (Hrsg.) (Personalplanung, 1978), S. V-46.

⁷⁷⁰ Vgl. hierzu auch Linseisen, A. (Lean Banking, 1992), S. 63. Einige andere Autoren verwenden die Begriffe Gruppe und Team zwar auch synonym, sie gehen auf mögliche Unterschiede aber nicht explizit ein. Vgl. u. a. French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), insbesondere S. 142 ff. und Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), insbesondere S. 528 ff.

⁷⁷¹ Siehe Abbildung 9, S. 60.

⁷⁷² Siehe hierzu und zum folgenden auch Kapitel 3.3.2.4, S. 111 ff.

⁷⁷³ Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 528. Nach SCHANZ stellen diese Gruppen „Formen nicht-ständiger Zusammenarbeit“ dar. Vgl. Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 256 f.

Darüber hinaus kann die personelle Zusammensetzung der Gruppenmitglieder, unter Vernachlässigung der Fluktuation, grundsätzlich konstant bleiben, z. B. Abteilung, Stützpunkt, Qualitätszirkel und teilautonome Arbeitsgruppe, oder sich regelmäßig ändern, z. B. Projektgruppe. Workshops spielen auch hier eine Sonderrolle. Bei regelmäßig stattfindenden Workshops bleibt die Zusammensetzung der Gruppenmitglieder, z. B. Führungskräfte, grundsätzlich gleich, wogegen sich die Zusammensetzung der Gruppenmitglieder bei fallweise stattfindenden Workshops meist ändert, z. B. Organisationsmitglieder aus verschiedenen Geschäftsbereichen und Hierarchieebenen.

3.6.3.3 Verfahren zur Identifikation von Lernhindernissen in und zwischen Gruppen

Der Einsatz von strukturellen und personell-sozialen Gruppenentwicklungs-Instrumenten soll das Lernen von und zwischen Gruppen fördern. Zweck des Instrumenteneinsatzes ist es dabei v. a., bestehende Kommunikations- und Interaktionsbarrieren, die das Lernen von und zwischen Gruppen behindern, abzubauen. Hierzu muß in einem ersten Schritt aber festgestellt werden, ob unbefriedigende Leistungsergebnisse von Gruppen primär auf strukturelle und/oder soziale Kommunikations- und Interaktionsprobleme zurückzuführen sind oder aufgrund individueller Qualifikationsdefizite der Gruppenmitglieder zustande gekommen sind. Wenn eine allgemeine Analyse der individuellen Qualifikationen zeigt, daß im Grunde genommen keine individuellen Defizite vorliegen,⁷⁷⁴ dann können unbefriedigende Leistungsergebnisse von Gruppen eigentlich nur noch auf mangelhafte Gruppenstrukturen und -prozesse plausibel zurückgeführt werden.

Die Individuumzentriertheit der traditionellen Personalentwicklung hat in der Vergangenheit jedoch maßgeblich dazu beigetragen, daß die Existenz eines Gruppenentwicklungs-Bedarfs weitgehend unbeachtet blieb. Dementsprechend wurden alle Probleme bei der Zusammenarbeit in und zwischen Gruppen auf individuelle Qualifikations-Defizite zurückgeführt. Eine derartige Auffassung birgt jedoch den Widerspruch in sich, daß Führungs-, Fachkräfte und Mitarbeiter, denen in Personalbeurteilungen, Mitarbeiterfördergesprächen oder Assessment Centern eine anforderungsadäquate Qualifikation zuerkannt wurde, bei Problemen in und zwischen Gruppen über keine ausreichenden sozialen Kompetenzen mehr verfügen sollen. Dann sind nach Auffassung des

⁷⁷⁴ Zu denken wäre hierbei z. B. an einen Stützpunkt oder eine Projektgruppe, in denen jede Stelle oder jeder Aufgabenbereich anforderungsadäquat besetzt ist.

Verfassers aber entweder Personalbeurteilungs-Verfahren, Mitarbeiterfördergespräche oder Assessment Center zur Eignungs- und Neigungsbeurteilung des einzelnen Organisationsmitglieds ungeeignet oder, was nach Meinung des Verfassers zutreffender ist, es muß konsequent zwischen einem Person- und einem Gruppenentwicklungs-Bedarf unterschieden werden.⁷⁷⁵

Die Identifikation formeller Gruppenstrukturen ist hierbei in der Regel weniger problematisch als die Feststellung informeller, weil sich erstere im allgemeinen aus dem Organisationsplan, den Stellenbeschreibungen und den Arbeitsanweisungen ergeben.⁷⁷⁶ V. a. bei temporären Gruppen liegen aber entweder keine Organisationspläne, Stellenbeschreibungen, Arbeitsanweisungen etc. vor, oder die vorliegenden Pläne beziehen sich nur auf einzelne Aufgabenträger, wie z. B. Projektleiter. In diesen Fällen müssen die formalen Gruppenstrukturen erst einmal entwickelt werden. Grundsätzlich stellt sich aber immer die Aufgabe, diejenigen Gruppenstrukturen und -prozesse gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern zu identifizieren und zu verändern, die sich implizit entwickelt haben, also informelle Gruppenstrukturen und -prozesse.

Zur Identifikation von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren in Gruppen sind bereits einige Verfahren vorgestellt worden.⁷⁷⁷ Zu den bekanntesten Verfahren zählen u. a. die Interaktions-Prozeß-Analyse, das Johari-Fenster und der soziometrische Test. Bei letzterem werden die Mitglieder einer Gruppe dazu aufgefordert, eine vorgegebene Anzahl anderer Gruppenmitglieder in bezug auf bestimmte Kriterien, z. B. Häufigkeit der oder Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit anderen Gruppenmitgliedern, auszuwählen.⁷⁷⁸ Die erhobenen Daten lassen sich dann in einer soziometrischen Matrix oder einem Soziogramm graphisch darstellen. Ziel des Verfahrens ist es, informelle Gruppenstrukturen, die auf informelle Gruppenprozesse schließen lassen, sichtbar zu machen. Wie STAEHLE aber völlig zurecht anmerkt, kann „der unsachgemäße Umgang mit diesem Instrument ... mehr Schaden als Nutzen zur Folge haben, dann etwa, wenn das Ergebnis allgemein publik gemacht wird und soziometrisch Isolierte oder

⁷⁷⁵ Vgl. hierzu auch Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) e. V. (Hrsg.) (Personalplanung, 1978), S. V-33 ff. und S. V-48 f.

⁷⁷⁶ Vgl. Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 262, S. 281 und S. 283.

⁷⁷⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 294-305 sowie die dort angegebene Literatur.

⁷⁷⁸ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (Methoden, 1995), S. 169 f.

Abgelehnte für lange Zeit als solche gebrandmarkt sind.“⁷⁷⁹ Darüber hinaus muß auch beachtet werden, daß sich die informellen Gruppenstrukturen, die mit diesem Verfahren identifiziert werden, je nach Frageninhalt wesentlich unterscheiden können.⁷⁸⁰

In praxi muß auch davon ausgegangen werden, daß es äußerst schwierig sein wird, die notwendige Bereitschaft der Befragten zur wahrheitsgemäßen Beantwortung der Fragen zu erreichen. VON ROSENSTIEL schlägt deshalb vor, informelle Gruppenstrukturen und -prozesse durch Beobachtungsverfahren, wie z. B. die teilnehmende Beobachtung⁷⁸¹ festzustellen.⁷⁸² Zur Identifikation von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren besteht auch die Möglichkeit, regelmäßige, moderierte Gruppenentwicklungs-Gespräche durchzuführen.⁷⁸³ Ziel dieser Gespräche, an denen grundsätzlich alle Gruppenmitglieder, z. B. Vorgesetzte und ihre Mitarbeiter, Mitglieder einer teilautonomen Arbeitsgruppe oder Projektgruppe, sowie ein Vertreter aus der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung teilnehmen sollten, ist es, die Situation der Gruppe und einen möglichen Gruppenentwicklungs-Bedarf zu erörtern. Gesprächsinhalte können z. B. sein

- Gesamtbank- und Geschäftsfeldstrategien und deren Operationalisierung für die Gruppe,
- künftige Aufgaben und Anforderungen an die Gruppe,
- aktuelle und künftige Stellenplanung,
- gruppeninterne und -übergreifende Gruppenentwicklungs-Möglichkeiten sowie
- individuelle Qualifikations-Bedarfe von Gruppenmitgliedern.

Wenn sowohl bei der Analyse der individuellen Qualifikationen der Gruppenmitglieder wie auch bei der Analyse des Personalentwicklungs-Bedarfs einzelner Gruppen grundsätzlich keine bestehenden Qualifikations-Defizite oder Kommunikations- und Interaktions-Defizite identifiziert werden können, dann bedeutet das noch nicht, daß die individuellen und kollektiven Wissensbestände dieser Organisationsmitglieder und Gruppen auch anderen Gruppen zugänglich sind. Vielmehr muß die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, daß einzelne Gruppen in einer Organisation ihre aktuelle Wis-

⁷⁷⁹ Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 305.

⁷⁸⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 283 f.

⁷⁸¹ Zur teilnehmenden Beobachtung vgl. ausführlich auch Lamnek, S. (Sozialforschung, 1995), S. 239 ff.

⁷⁸² Vgl. Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 284.

⁷⁸³ Vgl. hierzu und zum folgenden Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 97 ff. und Meier, H. (Personalentwicklung, 1995), S. 81.

sensbasis anderen Gruppen der Organisation vorenthalten. Derartige Phänomene werden häufig als Sparten-, Ressort- oder Bereichsegoismus bezeichnet.⁷⁸⁴ Die folgende Zusammenstellung gibt einen ersten Überblick über mögliche Ursachen für gruppenübergreifende Konflikte, die den Wissenstransfer zwischen Gruppen behindern können.⁷⁸⁵

- "Zwei Gruppen hängen von den gleichen Ressourcen ab (z.B. Finanzen, Informationen, Wartungspersonal, EDV-Zeit)
- Ungleichgewicht zwischen Gruppen in bezug auf die gegenseitige Abhängigkeit (A hängt mehr von B ab als B von A)
- eine Gruppe dominiert (z.B. Verkauf)
- statusniedere Gruppe gibt statushöheren Anweisungen
- konkurrierende Ziele, Interessen, Einstellungen (z.B. Management - Betriebsrat)
- Unterschiede in der Wahrnehmung (z.B. Stab - Linie)
- geteilte Verantwortung (eine Gruppe ist nur für einen Aspekt eines Prozesses zuständig)
- benachbarte Gruppen arbeiten nach abweichenden Regeln (z.B. andere Arbeitszeit und Kontrolle in der Forschung und Produktion)
- Anreizsystem fördert Gruppenegoismus anstatt Unternehmungsinteresse (z.B. ROI-Konzept)
- Organisation mit unklaren, mehrdeutigen Verantwortungen, Kompetenzen, Aufgabenbereichen (built-in conflict, z.B. Matrix-Organisation)
- Reorganisationsmaßnahmen (z.B. Fusionen, Personalabbau, Organisationsentwicklung).⁷⁸⁶

Aufgabe einer integrativen Personalentwicklung muß es sein, gruppenübergreifende Konflikte festzustellen und Instrumente anzubieten, die in der Lage sind, zwischen den Gruppen wieder eine konstruktive, d. h. nicht unbedingt konfliktfreie Kommunikation und Interaktion herzustellen. Wie zu Beginn des Kapitels angesprochen,⁷⁸⁷ wurden in der Literatur zwar bereits einige Verfahren zur Identifikation von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren innerhalb von Gruppen vorgestellt. Verfahren zur Identifika-

⁷⁸⁴ Siehe hierzu auch Kapitel 2.4.2, S. 64 ff.

⁷⁸⁵ Vgl. hierzu auch French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 152 f.

⁷⁸⁶ Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 370.

⁷⁸⁷ Siehe S. 198 f.

tion von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren zwischen Gruppen wurden in der Literatur bislang aber nur rudimentär problematisiert.

Grundsätzlich kann man die Auffassung vertreten, daß sich die Verfahren zur Identifikation von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren innerhalb von Gruppen analog zur Identifikation von Lernhindernissen zwischen Gruppen anwenden lassen. Dies erscheint aus mehreren Gründen aber nicht praktikabel. Zum einen muß berücksichtigt werden, daß die Kommunikation und Interaktion zwischen den Gruppen einer Organisation von einer völlig anderen Quantität und Qualität sind als die innerhalb von Gruppen. Zum anderen ermöglicht die räumliche Trennung von Gruppen v. a. in mitarbeiterstarken Unternehmen oftmals nicht die Anwendung bestimmter Verfahren zur Identifikation von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren, wie z. B. teilnehmende Beobachtung oder gruppenübergreifendes Entwicklungsgespräch.

Weil die Identifikation der formellen Beziehungen zwischen den Organisationseinheiten bei Vorlage eines Organisationsplans grundsätzlich kein Problem darstellt, sollten in einem zweiten Schritt die bestehenden informellen Beziehungen zwischen den Gruppen aus Sicht der jeweils betroffenen Gruppen festgestellt werden.⁷⁸⁸ Hierbei bietet sich sowohl aus zeitlicher wie auch aus kostenorientierter Sicht der Einsatz eines standardisierten Fragebogens an.⁷⁸⁹ Gegenstand des Fragebogens können u. a. die folgenden Fragenkomplexe zur Leistungsbeziehung zwischen den Gruppen sein:

- Verfügbarkeit und Erreichbarkeit,
- Freundlichkeit, Höflichkeit und Hilfsbereitschaft,
- Kompetenz,
- Verlässlichkeit und Genauigkeit sowie
- Reaktionsgeschwindigkeit.

In Abbildung 36 sind Beispiele für Fragebögen zur Beurteilung zentraler Stellen durch Filialen und zur Beurteilung von Filialen durch zentrale Stellen ausschnittsweise dargestellt. Hierbei ist zu beachten, daß die Beurteilung der Items nicht durch jeden einzelnen Mitarbeiter erfolgen soll, sondern als gemeinsame „Filialmeinung bzw. Zentralstellenmeinung“⁷⁹⁰ abgegeben wird. Dies vereinfacht nicht nur die Auswertung der Er-

⁷⁸⁸ Für ein Beispiel aus der bankbetrieblichen Praxis vgl. hierzu und zum folgenden Kövesi-Grafinger, E./Schmoll, A. (Servicequalität, 1998), S. 133 ff.

⁷⁸⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Grabowski, S./Schnauber, H./Zülch, J. (Unternehmen, 1996), S. 507.

⁷⁹⁰ Kövesi-Grafinger, E./Schmoll, A. (Servicequalität, 1998), S. 134.

gebnisse, sondern zwingt die Mitglieder einer Gruppe auch dazu, sich gemeinsam mit dem Thema *Zusammenarbeit mit anderen Gruppen* auseinanderzusetzen.

(1) Beurteilung zentraler Stellen durch Filialen

BITTE tragen Sie DIE ZUTREFFENDE ZIFFER in das JEWEILIGE KÄSTCHEN ein

1 = trifft völlig/immer zu bis 4 = trifft überhaupt nicht/nie zu

WIE BEURTEILEN SIE DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ZENTRALEN STELLEN

OE OE OE OE OE OE OE OE OE OE ANGABEN zu den

A B C D E F G H I										BEWERTUNGEN

hinsichtlich der DURCHFÜHRUNG ihrer AUFTRÄGE?

Meine Aufträge werden

- schnell

- richtig

- erledigt

[illegible]

(2) Beurteilung von Filialen durch zentrale Stellen

Durchschnittsnote besonders besonders ANGABEN zu den

Durchschnittsnote über alle Filialen	besonders POSITIVE	besonders NEGATIVE	ANGABEN zu den BEWERTUNGEN
1,0			
1,5			
2,0			
2,5			
3,0			
3,5			
4,0			
4,5			
5,0			

	Filialen	Filialen

von 1 = trifft völlig zu bis Bitte OE Nr. Bitte OE Nr.

4 = trifft überhaupt nicht zu angeben angeben

der eingehenden Aufträge.

- Die Aufträge sind korrekt und

- vollständig

- Sie werden an die zuständigen OEn geschickt

- Die erforderlichen Unterlagen liegen vollständig vor

- Rückfragen zu den Aufträgen werden bereitwillig beantwortet

[illegible]

Abb. 36: Beispiele für Fragen zur Identifikation von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren zwischen Gruppen

Quelle: Kövesi-Grafinger, E./Schmoll, A. (Servicequalität, 1998), S. 134

Im Anschluß an die Erhebung können die Daten sowohl allgemein (Durchschnittswerte über alle beurteilten Organisationseinheiten) als auch spezifisch (Einzelwerte für jede beurteilte Organisationseinheit und die konkreten Bemerkungen dazu) ausgewertet werden. Die Ergebnisse der Auswertung dienen schließlich dazu, den betroffenen Gruppen⁷⁹¹ und der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung erste Hinweise auf mögliche Kommunikations- und Interaktionsbarrieren zwischen Gruppen zu geben, die den Einsatz von Instrumenten zur Förderung des Lernens zwischen Gruppen notwendig machen.⁷⁹²

⁷⁹¹ Die Erhebung von Daten im Rahmen einer schriftlichen und strukturierten Gruppenbefragung mit anschließendem Feedback der Befragungsergebnisse an die betroffenen Gruppen lehnt sich konzeptionell an das Survey-Feedback-Verfahren an, das in den fünfziger Jahren am Institute for Social Research (ISR) der University of Michigan entwickelt wurde. Zum Survey-Feedback-Verfahren und seiner systemtheoretischen Bedeutung vgl. u. a. Bösel, H.-D. (Organisation, 1991), S. 575 f., French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 162-166, Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 907 f. und Rother, G. (Personalentwicklung, 1996), S. 32.

⁷⁹² Weil institutsspezifische Entlohnungssysteme die Entwicklung und Verfestigung gruppenübergreifender Konflikte und damit kollektiver Lernbarrieren oftmals fördern, gehen einige Institute

3.6.3.4 Strukturelle Gruppenentwicklungs-Instrumente zur Beeinflussung des handlungsorientierten Lernfeldes von und zwischen Gruppen

3.6.3.4.1 Qualitätszirkel

Obwohl die Bedeutung von Qualitätszirkeln in der bankbetrieblichen Literatur und Praxis v. a. im Zusammenhang mit zunehmenden Anstrengungen der Banken zur Qualitätsverbesserung und zur Verbesserung der Kundenorientierung immer wieder betont wird, werden *Quality Circles/Lernstätte* als Gruppenentwicklungs-Instrumente von den Personalentwicklungs-Experten mit einem Median von 2.5 als eher *weniger bedeutend* angesehen. Das Teilergebnis verwundert, weil Qualitätszirkel in der älteren, noch individuumzentrierten Personalentwicklungs-Literatur und -Praxis bereits eine geraume Zeit als Personalentwicklungs-Instrument diskutiert⁷⁹³ wurden, bevor sie im Rahmen von Lean-Management-⁷⁹⁴ und Total-Quality-Management-Konzepten⁷⁹⁵ auch in Deutschland wieder in den Mittelpunkt des bankbetrieblichen Interesses rückten. Unverständlicherweise zeigen die Ergebnisse der Vorstudie aber, daß Qualitätszirkel in der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Praxis⁷⁹⁶ auch als Personenentwicklungs-Instrumente mit einem Median von 3 nur eine *weniger bedeutende* Rolle spielen.⁷⁹⁷ Das läßt vermuten, daß der Zweck und die Einsatzmöglichkeiten von Qualitätszirkeln sowohl als Instrument der Organisationsgestaltung wie auch als Personalentwicklungs-Instrument möglicherweise falsch interpretiert und genutzt werden. Dies gilt es im folgenden näher zu erläutern.

mittlerweile sogar so weit, die Bewertung der Gruppenzusammenarbeit als ein wesentliches Beurteilungskriterium in erfolgsorientierte Entlohnungssysteme mit aufzunehmen. Vgl. hierzu French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 153 sowie für Beispiele aus der Bankpraxis Braun, R. (Vergütung, 1995), S. 16 sowie Schröder, G. A. (Mitarbeiter, 1995), S. 1.

⁷⁹³ Vgl. u. a. Kramer, W. (Qualitätszirkel, 1985), S. 162-164, Wicher, H. (Qualitätszirkel, 1987), S. 333 und Klaus, H. (Qualitätszirkel, 1989), S. 402 ff. sowie aus bankbetrieblicher Sicht v. a. Behrens, R. /Simon, W. (Bankzirkel, 1984), S. 503 ff., Geschwill, J. (Qualitätszirkel, 1988), S. 634 f. und Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 148 ff. Vgl. hierzu auch Zink, K. J. (Qualitätszirkel, 1992), Sp. 2131 und Schmitz, G. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 162 f. sowie die dort angegebene Literatur.

⁷⁹⁴ Vgl. Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 174 ff.

⁷⁹⁵ Vgl. Hüttinger, S. (Total Quality Management, 1995), S. 141 ff.

⁷⁹⁶ Siehe Fußnote 363, S. 82.

⁷⁹⁷ Siehe hierzu Abbildung 30, S. 169. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, daß sich die Personalentwicklungs-Experten in der Beurteilung der Relevanz von Qualitätszirkeln sowohl als Personenentwicklungs-Instrumente (Quartilsabstand von 1 und mittlere absolute Abweichung von 0.80) wie auch als Gruppenentwicklungs-Instrumente (Quartilsabstand von 2 und mittlere absolute Abweichung von 0.84) nicht einig sind.

Unter Qualitätszirkeln können grundsätzlich kleine Arbeitsgruppen verstanden werden, die dazu beitragen sollen, Qualitätsprobleme in der Unternehmung aufzudecken und zu bewältigen.⁷⁹⁸ Der Qualitäts-Begriff bezieht sich dabei auf die Qualität von Arbeitsabläufen und -bedingungen, des Arbeitsumfeldes, der Arbeitsplatzgestaltung und der Arbeitsmaterialien sowie der Kommunikation zwischen den Mitarbeitern. Aus Sicht der integrativen Personalentwicklung bezieht sich der Qualitäts-Begriff also sowohl auf strukturelle wie auch auf personell-soziale Aspekte.⁷⁹⁹ Grundsätzlich dienen Qualitätszirkel zwar auch der individuellen Qualifizierung von Organisationsmitgliedern.⁸⁰⁰ Primär sollen Qualitätszirkel aber v. a. zur Verbesserung der Zusammenarbeit in und zwischen Gruppen sowie zur Verbesserung struktureller Prozesse und deren Ergebnisse im allgemeinen beitragen. Um dies zu erreichen werden parallel zur bestehenden Aufbauorganisation Qualitätszirkelstrukturen geschaffen.⁸⁰¹ Demzufolge ist der Qualitätszirkel nach Ansicht des Verfassers auch im wesentlichen ein strukturelles Gruppenentwicklungs-Instrument.⁸⁰²

Hierbei sollte der Qualitäts-Begriff jedoch nicht überinterpretiert werden⁸⁰³ und allgemein davon ausgegangen werden, daß es sich bei Qualitätszirkeln im wesentlichen um eine bestimmte Anzahl von Organisationsmitgliedern (circa fünf bis sieben⁸⁰⁴) handelt, die sich dauerhaft, in regelmäßigen Abständen, grundsätzlich während der Arbeitszeit und freiwillig für einige Stunden treffen, um unter Anleitung eines geschulten Moderators technische, produktbezogene, qualifikatorische, soziale oder allgemein struktu-

⁷⁹⁸ Vgl. u. a. Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 174.

⁷⁹⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden ebd., S. 174 f. sowie Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997), S. 195.

⁸⁰⁰ Vgl. Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 201.

⁸⁰¹ Vgl. Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 257.

⁸⁰² Vgl. hierzu auch Gebert, D. (Interventionen, 1993), S. 482.

⁸⁰³ Vgl. hierzu auch Behrens, R./Simon, W. (Bankzirkel, 1984), die in ihrem Beitrag explizit nicht von Qualitäts-, sondern von Bankzirkeln sprechen. „War ursprünglich die Verbesserung der Produkt- und Prozeßqualität primäres Ziel und Einsatzfeld, so sind die Ziele heute wesentlich weiter gesteckt. Das heißt: Das Tätigkeitsfeld von Quality Circles erstreckt sich auf **alle** Probleme und Schwachstellen, die einem reibungslosen Arbeitsablauf im Wege stehen, und zwar ohne Beschränkung auf bestimmte Tätigkeitsfelder, Arbeitsbereiche oder Branchen.“ Zink, K. J. (Qualitätszirkel, 1992), Sp. 2131 (Herv. d. Verf.). Vgl. hierzu auch Wicher, H. (Qualitätszirkel, 1987), S. 334, Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 530 und Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 507, die, um terminologische Mißverständnisse zu vermeiden, aber den umfassenderen Begriff *Problemlösegruppe* verwenden.

⁸⁰⁴ Vgl. Schmitz, G. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 166 sowie die dort angegebene Literatur.

relle Probleme zu besprechen sowie hierfür Lösungsvorschläge zu erarbeiten, zu präsentieren und umzusetzen.⁸⁰⁵ Je nach Problemstellung kann die Zusammensetzung der Qualitätszirkel-Teilnehmer dabei filial-/bereichsintern oder filial-/bereichsübergreifend erfolgen.⁸⁰⁶ Schließlich geht die Grundidee des Qualitätszirkel-Konzepts davon aus, „... daß die Mitarbeiter ihren Arbeitsplatz/-bereich am besten kennen und deshalb auch ein großes Problemlösungs-/Kreativitätspotential haben, insbesondere, wenn in der Gruppe eine gemeinsame Grundlage (z. B. Arbeit am gleichen Produkt, gleiche Materialverwendung/Maschine) besteht.“⁸⁰⁷

Aus Sicht des organisatorischen Lernens erfüllen die Qualitätszirkel drei Funktionen. Zum einen dienen sie der Aktivierung des Wissenspotentials der einzelnen Zirkelteilnehmer⁸⁰⁸ und der kollektiven Wissensgenerierung, indem sie durch kollektive Lernprozesse innerhalb des Qualitätszirkels *neues* Wissen entwickeln⁸⁰⁹. Darüber hinaus fördern sie den organisationsweiten Wissenstransfer, indem sie das *neue* Wissen auf alle Mitglieder des Qualitätszirkels und auf andere Mitglieder und Gruppen der Organisation, die nicht dem Qualitätszirkel angehören, übertragen.

⁸⁰⁵ Vgl. hierzu ausführlich Deppe, J. (Quality Circle, 1992), S. 41 ff. Vgl. hierzu auch Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 148, Kramer, W. (Qualitätszirkel, 1985), S. 162 sowie Conradi, W. (Personalentwicklung, 1983), S. 72 f., der jedoch den Begriff Lernstatt verwendet. Hierzu ist anzumerken, daß die Begriffe Qualitätszirkel, Lernstatt, Innovationszirkel, Werkstattzirkel, Kreativitätszirkel, NochBesser-Teams etc. sowohl in der allgemein betriebswirtschaftlichen wie auch in der bankbetrieblichen Literatur und Praxis zwar nicht einheitlich verwendet werden, sich aber inhaltlich weitgehend entsprechen. Vgl. Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 1, 1994), S. 329. Im Gegensatz dazu unterscheiden andere Autoren sehr genau zwischen den einzelnen Instrumenten. Vgl. u. a. Zink, K. J. (Qualitätszirkel, 1992), Sp. 2132 ff. oder Gebhardt, W./Heitmeyer, K. (Lernstatt, 1985), insbesondere S. 7-12. Die oben genannte Arbeitsdefinition faßt aber nicht nur die wesentlichen Charakteristika von Qualitätszirkeln zusammen, sondern ermöglicht nach Ansicht des Verfassers auch die Einbeziehung weiterer Kleingruppen-Konzepte, wie z. B. Werkstattzirkel, Lernstatt usw. Vgl. hierzu auch Bungard, W./Antoni, C. H. (Interventionstechniken, 1993), S. 383 f. sowie Grap, R. (Organisationsentwicklung, 1993), S. 350. Im Gegensatz zu GRAP subsumiert der Verfasser teilautonome Arbeitsgruppen und Projektgruppen/-teams aber nicht unter den Qualitätszirkel-Begriff, weil es sich bei den beiden zuletzt genannten Gruppen-Arten nicht um temporär regelmäßige, sondern um permanente bzw. temporär fallweise Arbeitsgruppen handelt.

⁸⁰⁶ Vgl. Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 175 sowie Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998), S. 78.

⁸⁰⁷ Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 148 f.

⁸⁰⁸ Vgl. Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 530. Vgl. hierzu auch Behrens, R./Simon, W. (Bankzirkel, 1984), S. 505.

⁸⁰⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden Güldenbergh, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 287. Vgl. hierzu allgemeiner auch Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 532.

Um die Qualitätszirkel-Arbeit und damit die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit der Gruppen zu fördern, ist es unbedingt erforderlich, ein zentrales Koordinationsteam⁸¹⁰ einzusetzen. Die wesentlichen Aufgaben dieses Koordinationsteams sind die externe Moderation der Qualitätszirkel, bis ein interner Moderator ausgewählt wurde⁸¹¹, die Qualifizierung der internen Moderatoren von Qualitätszirkeln in Gruppenentwicklungs-Verfahren, Moderations-, Kreativitäts- und Präsentationstechniken⁸¹² sowie die allgemeine Betreuung und Beratung der Moderatoren und Qualitätszirkel-Teilnehmer.⁸¹³ Neben diesen eher qualifizierenden, betreuenden und beratenden Tätigkeiten, hat das Koordinationsteam auch die Aufgabe, die einzelnen Sitzungsprotokolle der Zirkel sowie die erarbeiteten Verbesserungsvorschläge⁸¹⁴ zu sammeln und die Verbesserungsvorschläge an das Betriebliche Vorschlagswesen⁸¹⁵ zur Dokumentation und zur weiteren Bearbeitung weiter zu leiten.

3.6.3.4.2 Projektgruppen und Workshops

Im Gegensatz zu Qualitätszirkeln werden Projektgruppen nicht regelmäßig sondern fallweise durchgeführt, um zeitlich begrenzte, konkret vorliegende und wechselnde Aufgabenstellungen zu bearbeiten.⁸¹⁶ Die Zusammenarbeit einer Projektgruppe ist dabei in der Regel zwar mittelfristig, aber nicht auf Dauer anlegt. „In begrenzter Zeit soll z. B. die Markteinführung eines neuen Produktes ... u. ä. m. geleistet werden. Dafür stellen verschiedene Fachabteilungen geeignete Mitarbeiter ab, die für begrenzte Zeit täglich oder nur einige Tage die Woche bzw. einige Stunden am Tag das Projektziel verfolgen.“⁸¹⁷ Der Durchführung eines Workshop liegt dagegen die Intention zugrunde,

⁸¹⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Geschwill, J. (Qualitätszirkel, 1988), S. 633 f., Meier, H. (Personalentwicklung, 1992), S. 150 sowie Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 177.

⁸¹¹ Der Moderator eines Zirkels wird entweder von den direkten Vorgesetzten der Zirkelteilnehmer bestimmt oder von den Zirkelteilnehmern selbst gewählt.

⁸¹² Vgl. Zink, K. J. (Qualitätszirkel, 1992), Sp. 2136 sowie Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 1, 1994), S. 327. Die Aufgaben des Moderators sind darüber hinaus die Diskussionsleitung, das Protokollieren der Arbeitsergebnisse und die Repräsentation des Qualitätszirkels nach außen. Zu den Aufgaben eines Zirkel-Moderators vgl. allgemein auch Benölken, H./Wings, H. (Lean banking, 1994), S. 333.

⁸¹³ Zur Notwendigkeit dieser Aufgaben vgl. Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 531.

⁸¹⁴ Zum Zusammenhang zwischen Qualitätszirkel und Betrieblichem Vorschlagswesen vgl. u. a. Behrens, R./Simon, W. (Bankzirkel, 1984), S. 504.

⁸¹⁵ Vgl. hierzu auch Thom, N. (Vorschlagswesen, 1986), S. 455 f.

⁸¹⁶ Vgl. hierzu auch Bungard, W./Antoni, C. H. (Interventionstechniken, 1993), S. 390.

⁸¹⁷ Rosenstiel, L. v./Molt, W./Rüttinger, B. (Organisationspsychologie, 1995), S. 143 f.

ein gemeinsames⁸¹⁸ konkretes Problem in kurzen Gruppenarbeitssitzungen zu lösen, die Problemlösung aber nicht selbst umzusetzen. Während Problemstellungen im Rahmen von Workshops eher allgemein und umfassend diskutiert und weitere Vorgehensweisen beschlossen werden, sollen Projektgruppen nicht nur konkrete Vorschläge zur Problemlösung erarbeiten, sondern darüber hinaus auch selbst umsetzen. Um eine relativ reibungslose Umsetzung gewährleisten zu können, sollen sich Projektgruppen primär aus Organisationsmitgliedern der Geschäftsbereiche zusammensetzen, die von einer konkreten Problemstellung betroffen sind.⁸¹⁹

Wie beim Workshop soll sich die personelle Zusammensetzung von Projektgruppen also grundsätzlich an den zu behandelnden Fragen und an den zu lösenden Problemen, z. B. Gesamtbank- und Geschäftsfeldstrategie, Produktentwicklung, EDV-Anpassung, orientieren.⁸²⁰ Dies macht es erforderlich, daß diejenigen Organisationsmitglieder, die entweder mit dem Management eines Projekts oder eines Workshop beauftragt sind, z. B. Auswahl der Projekt- oder Workshopteilnehmer, oder an einem Projekt oder Workshop mitwirken, einen Überblick über den jeweils aktuellen Stand der bisherigen und laufenden Projekte und Workshops, über kompetente Ansprechpartner innerhalb und außerhalb der Organisation sowie über potentielle Projekt- oder Workshopteilnehmer, die möglicherweise für eine Mitarbeit in Frage kommen, haben müssen.

3.6.3.4.3 Teilautonome Arbeitsgruppen

Bei sogenannten teilautonomen Arbeitsgruppen handelt es sich nicht um temporäre Gruppen einer Organisation, die wechselnde Problemstellungen diskutieren sowie Lösungsvorschläge erarbeiten und umsetzen. Teilautonome Arbeitsgruppen zeichnen sich vielmehr dadurch aus, daß ihnen ein bestimmter, abgegrenzter Komplex der unternehmerischen Gesamtaufgabe übertragen wird.⁸²¹ Der Aufgabenbereich teilautonomer Arbeitsgruppen leitet sich demnach aus dem Unternehmensauftrag ab und besteht deshalb für einen längeren Zeitraum. Deshalb stellen teilautonome Arbeitsgruppen im Gegen-

⁸¹⁸ Hieran unterscheidet sich der Workshop vom Seminar. Letzteres bezweckt im Gegensatz zum Workshop nämlich primär die Förderung der individuellen Auseinandersetzung mit einem Wissensgebiet, Problembereich etc. Vgl. hierzu und zum folgenden Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 533.

⁸¹⁹ Vgl. Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 186.

⁸²⁰ Vgl. Benölken, H./Wings, H. (Lean banking, 1994), S. 330.

⁸²¹ Vgl. u. a. Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 279 f., Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 256 sowie Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 248.

satz zu Qualitätszirkeln, Projektgruppen und Workshops auch realorganisatorische Einheiten dar, die aus dem Organisationsplan eines Unternehmens hervorgehen und nicht parallel zur Aufbauorganisation eines Instituts bestehen. Damit stellt die Einführung teilautonomer Gruppenarbeitskonzepte, z. B. in Form einer Teamorganisation, nach Ansicht des Verfassers auch das bedeutendste strukturelle Instrument einer integrativen Personalentwicklung dar. Von traditionellen Organisationseinheiten unterscheiden sich teilautonome Arbeitsgruppen insbesondere dadurch, daß ihnen ein größerer Umfang an Entscheidungs- und Kontrollbefugnissen zur Selbstführung und Selbststrukturierung übertragen wird.⁸²² Aus diesem Grund werden teilautonome Arbeitsgruppen häufig auch als *selbststeuernde Arbeitsgruppen* bezeichnet. Wesentliches Kennzeichen einer teilautonomen Arbeitsgruppe ist, daß Entscheidungs- und Kontrollbefugnisse nicht wie im Falle von Job Enrichment einzelnen Organisationsmitgliedern, sondern einer (Arbeits-)Gruppe übertragen werden.⁸²³ Das bedeutet nicht nur, daß die Gruppenmitglieder bei der Aufgabenbearbeitung und Problemlösung eigenverantwortlich zusammenarbeiten müssen, sondern auch, daß alle Tätigkeiten, Entscheidungen und Interaktionen der Gruppe im wesentlichen von den selbst gesetzten Normen der Gruppe und nicht von außerhalb beeinflußt und kontrolliert werden.

„Möglich wird diese soziale Kontrolle vor allem deshalb, weil die Gruppenmitglieder aufgrund ihrer Nähe zum Arbeitsplatz (im Gegensatz zur nächsthöheren Instanz) über Informationsvorteile verfügen und daher situationsadäquatere Beurteilungsstandards für das Verhalten der Kollegen bilden können. Durch die Einbindung in die Gruppe und durch das tägliche Gruppenerlebnis wird der einzelne Mitarbeiter in seinen Handlungsspielräumen begrenzt und bezüglich deren Einhaltung kontrolliert.“⁸²⁴

Teilautonome Arbeitsgruppen können demzufolge grundsätzlich führerlos sein, wobei jedoch zu beachten ist, daß der Autonomiegrad unterschiedlich hoch sein kann.⁸²⁵ Das Ausmaß der Gruppenautonomie bestimmt sich insbesondere danach, inwieweit die Gruppe

- auf für sie geltende Zielsetzungen sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht Einfluß nehmen kann,

⁸²² Vgl. u. a. Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 167.

⁸²³ Vgl. hierzu Steinmann, H./Heinrich, M./Schreyögg, G. (Arbeitsgruppen, 1976), S. 31 sowie Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 167.

⁸²⁴ Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991), S. 167 f.

⁸²⁵ Zur Autonomie und zum Autonomiegrad von teilautonomen Arbeitsgruppen vgl. auch Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991), S. 172-178.

- selbst festlegen kann, wo und wann sie arbeitet und welche zusätzlichen Tätigkeiten sie ausübt,
- über ihre Produktionsmethode selbst entscheiden kann,
- die interne Aufgabenverteilung selbst festlegen kann,
- darüber entscheiden kann, wer in ihr Mitglied wird, und
- darüber entscheiden kann, ob sie zur Regelung gruppeninterner Angelegenheiten und zur Repräsentation nach außen einen Führer haben will und gegebenenfalls welchen.⁸²⁶

Je stärker die einzelnen Kriterien erfüllt werden, desto weitreichender wird die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit und damit die Lernfähigkeit der Gruppe strukturell beeinflusst. Speziell an der Erfüllung des ersten Kriteriums zeigt sich, ob und inwieweit es einer Gruppe möglich ist, selbständig aus Fehler zu lernen und ihren eigenen Bezugsrahmen selbstverantwortlich zu modifizieren.⁸²⁷ In der Regel werden die genannten Kriterien in unterschiedlich starkem Ausmaß erfüllt. Während die Erfüllung der letzten drei Kriterien verhältnismäßig unproblematisch ist, begrenzen v. a. die organisationsstrukturelle Eingebundenheit teilautonomer Arbeitsgruppen sowie rechtliche und technische Rahmenbedingungen die Erfüllung der ersten drei Kriterien erheblich. Dies mag mit ein Grund dafür sein, daß die Bedeutung teilautonomer Arbeitsgruppen von den Personalentwicklungs-Experten im Gegensatz zu parallel zur Aufbauorganisation gestaltbaren Gruppenarbeits-Konzepten⁸²⁸, z. B. Projektgruppen-Konzepte⁸²⁹, mit einem Median von 3 als *weniger bedeutend* angesehen wird, obwohl HALLAMA den Einsatz teilautonomer Arbeitsgruppen aus Sicht des bankbetrieblichen Arbeitszeitmanagement grundsätzlich in allen Geschäftsbereichen für möglich und mit dem expliziten Hinweis auf die Eigenarten bankbetrieblicher Leistungen im wesentlichen auch als sinnvoll erachtet.⁸³⁰ Hierbei verweist HALLAMA auch aus-

⁸²⁶ Vgl. Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992), S. 108.

⁸²⁷ Siehe hierzu Kapitel 2.3.2, S. 51.

⁸²⁸ Vgl. u. a. Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 257 f.

⁸²⁹ Im Gegensatz zu *autonomen Arbeitsgruppen* wird die Bedeutung von *Projektgruppen und Workshops* von den befragten Personalentwicklungs-Experten mit einem Median von 2 höher eingeschätzt. In dieser Beurteilung sind sich die Personalentwicklungs-Experten mit einem Quartilsabstand von 1.5 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.58 auch einiger, weil das Item *autonome Arbeitsgruppen* im Vergleich dazu einen Quartilsabstand von 2 und eine mittlere absolute Abweichung von 0.93 aufweist.

⁸³⁰ Vgl. Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991), S. 294 ff. Teilautonome Arbeitsgruppen-Konzepte lassen sich demzufolge sowohl in Markt- und Marktfolge- wie auch in zentralen Betriebsbereichen umsetzen. Vgl. hierzu die Studien von Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991), S. 183 ff. sowie Brater, M./Büchele, U. (Gruppenarbeit, 1994).

drücklich auf die Handlungs- und Lernfähigkeit teilautonomer Arbeitsgruppen.⁸³¹ Letztere ergeben sich seines Erachtens aus der formalen Übertragung von Entscheidungs- und Kontrollbefugnissen an die Gruppe und dem Wegfall zeitraubender Informations- und Kommunikationsvorgänge. Die Gruppe kann selbst entscheiden, welches Anpassungsverhalten und welche Anpassungsmaßnahmen erforderlich sind. Dabei baut die teilautonome Arbeitsgruppe durch den permanenten Vergleich von internen Systemzuständen mit Veränderungen in der Umwelt, „... Kenntnisse und Erfahrungen über die Wirkungsweise und -intensität einzelner Anpassungsmaßnahmen auf. Durch diesen permanenten Lernprozeß kommt sie langfristig in die Lage, über ein differenziertes Selbststeuerungsinstrumentarium zu verfügen.“⁸³²

Im Zusammenhang mit der Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen wird immer wieder darauf hingewiesen, daß das Kreativitäts- und Leistungspotential der Organisationsmitglieder nur dann zur vollen Entfaltung gebracht, die Motivation der Organisationsmitglieder nur dann gesteigert und wirtschaftlicher Nutzen nur dann gestiftet werden kann, wenn das Organisationskonzept *teilautonome Arbeitsgruppen* sinnvoll in den gesamten Wertschöpfungsprozeß des Unternehmens eingebettet wird. Dies ist aber im wesentlichen ein organisationsstrukturelles Problem der Organisationsplanung. Darüber hinaus kann die gemeinschaftliche Erledigung eines Aufgabenkomplexes und die Nutzung eines Leistungsvorteils von Gruppen nur dann erreicht werden, wenn jedes einzelne Gruppenmitglied über einen Großteil der für die gesamte Aufgabenbewältigung erforderlichen Fähigkeiten verfügt (Polyvalenz der Qualifikation) und die erforderlichen Fähigkeiten von mehreren Gruppenmitgliedern beherrscht werden (Redundanz der Qualifikation).⁸³³ Beides ist im wesentlichen eine Aufgabe der fachlich-methodischen und personell-sozialen Weiterbildung und damit der Personalentwicklung, die zwar zur Verbreiterung der latenten organisatorischen Wissensbasis beitragen kann, aber noch nicht die Zugänglichkeit des Individualwissens gewährleistet.

Eine integrative Personalentwicklung, die auch das Lernen von Gruppen fördern will, muß bei der Planung, Umsetzung und Kontrolle struktureller Gruppenentwicklungsmaßnahmen demnach auch berücksichtigen, daß im Zeitablauf sowohl formelle wie auch informelle kollektive Lernbarrieren in und zwischen Gruppen entstehen können, welche die potentiellen Leistungsvorteile von Gruppen gegenüber Individuen ein-

⁸³¹ Vgl. hierzu und zum folgenden Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991), S. 181 f.

⁸³² Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991), S. 182.

⁸³³ Vgl. Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 167.

schränken können.⁸³⁴ Hierfür hat eine zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung personell-soziale Gruppenentwicklungs-Instrumente zur Verfügung zu stellen.

3.6.3.5 Ausgewählte personell-soziale Gruppenentwicklungs-Instrumente

3.6.3.5.1 Von der personell-sozialen Weiterbildung zur Förderung des Lernens von Gruppen durch Prozeßberatung, Drittparteien-Intervention und Teamentwicklung

Als personell-soziale Gruppenentwicklungs-Instrumente können nach Ansicht des Verfassers u. a. die Prozeßberatung, die Drittparteien-Intervention sowie die Teamentwicklung angesehen werden. Wie aus Abbildung 14⁸³⁵ ersichtlich ist, ordnen 74 Prozent der befragten Institute diese Instrumente der *Team-/Gruppenberatung bzw. Team-/Gruppenentwicklung* der Personalentwicklung zu. Mit einem Median von 2 sehen die Personalentwicklungs-Experten die Instrumente zur Gruppenberatung und -betreuung, wie z. B. die Moderation einer Projektgruppe oder eines Workshop auch als relativ bedeutend an. Hierin sind sich die Personalentwicklungs-Experten mit einem Quartilsabstand von 0 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0,35 auch sehr einig. Das bestätigen auch die Ergebnisse der Interviewaktion. Welchen Beitrag diese Instrumente zur Förderung des Lernens von Gruppen leisten, wird im folgenden erläutert.

Nach SCHEIN können unter dem Begriff Prozeßberatung Beraterinterventionen verstanden werden, die den Mitgliedern einer Gruppe helfen sollen, Gruppenstrukturen und -prozesse zu erkennen, zu verstehen und zu verarbeiten.⁸³⁶ Aufgabe des Prozeßberaters ist es dabei nur, die betroffene Gruppe bei der Beobachtung und der Diagnose von Kommunikationsbeziehungen, Rollen und Funktionen der Gruppenmitglieder, Problemlösungs- und Entscheidungsprozessen, Gruppennormen und -entwicklung, Führungs- und Autoritätsbeziehungen sowie Intergruppenprozessen⁸³⁷ zu unterstützen, diese aber nicht selbst durchzuführen. Die Ergebnisse der Diagnose sollen Kommunikations- und Interaktionsprobleme innerhalb der Gruppe aufzeigen, die Gruppenmitglieder für alternative Problemlösungs- und Handlungsmöglichkeiten sensibilisieren,

⁸³⁴ Vgl. hierzu auch Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 535 f.

⁸³⁵ Siehe hierzu und zum folgenden S. 87 und Abbildung 34, S. 192.

⁸³⁶ Vgl. hierzu und zum folgenden v. a. Schein, E. H. (Process Consultation, 1988). Zur Prozeßberatung vgl. auch Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 422. Vgl. hierzu jedoch auch kritisch Schreyögg, G. (Organisation, 1998), S. 511-513.

⁸³⁷ Vgl. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 896 f.

die Gruppe zur Überwindung gruppeninterner Kommunikations- und Interaktionsprobleme anregen und somit aus Sicht des organisatorischen Lernens zur Förderung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit der Gruppe beitragen.

Traditionell wird die Prozeßberatung dem personalen Ansatz der Organisationsentwicklung zugerechnet. Dabei wird oftmals unterstellt, daß es der Zweck einer Prozeßberatung ist, die individuelle Sozialkompetenz der Gruppenmitglieder zu verbessern. Diese Auffassung ist nach Ansicht des Verfassers grundsätzlich falsch. Primäre Aufgabe der Prozeßberatung ist vielmehr die Förderung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit von Gruppen.⁸³⁸ Gegenstand der Prozeßberatung ist also in erster Linie die Identifikation von Kommunikations- und Interaktionsbarrieren in Gruppen und nicht die Verbesserung individueller Qualifikationen, wie z. B. Kommunikations-, Kooperations- oder Teamfähigkeit. Darüber hinaus muß sich die Aufgabe des Beraters als "Neutraler Dritter"⁸³⁹ darauf beschränken, daß er „... die Gruppenphänomene offenlegt, selbst aber keine Alternativen oder gar Lösungen anbietet.“⁸⁴⁰ Der Berater wird nur moderierend tätig.

Als notwendige Voraussetzung für den Erfolg der Prozeßberatung gilt, daß der erste Kontakt zwischen den Beteiligten an einer Prozeßberatung, z. B. zwischen einem Berater aus der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung und den Gruppenmitgliedern eines Stützpunkts, durch die betroffene Gruppe selbst initiiert wird.⁸⁴¹ Erst hieran schließt sich dann die explizite Abgrenzung der Beratungsbeziehung, die Wahl der gemeinsamen Arbeitsmethode sowie die gemeinsame Datensammlung und Diagnose an. Nach Auswertung der Diagnoseergebnisse zieht sich der Berater schrittweise aus dem Engagement zurück und die Beratungsbeziehung wird beendet.

⁸³⁸ Dementsprechend sind auch die Ausführungen und Erläuterungen zur Prozeßberatung, wie z. B. von French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 171, kritisch zu hinterfragen. Sie vertreten nämlich die Auffassung, daß sich die Prozeßberatung sowohl auf die Diagnose und die Beeinflussung von zwischenmenschlichen (kollektiven) Prozessen in Gruppen als auch auf die Diagnose und die Beeinflussung von individuellen Prozessen beziehen muß. Nach Ansicht des Verfassers gilt es im Rahmen der Prozeßberatung zwar individuelle Prozesse zu beachten und wenn möglich zu fördern, im Mittelpunkt des Interventionsinteresses der Prozeßberatung müssen jedoch primär zwischenmenschliche Prozesse in Gruppen stehen.

⁸³⁹ Zum Begriff vgl. u. a. French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 174 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

⁸⁴⁰ Stahle, W. H. (Management, 1994), S. 897. Vgl. hierzu auch Kieser, A./Krüger, M./Röber, M. (Organisationsentwicklung, 1979), S. 152.

⁸⁴¹ Vgl. hierzu auch Hefti, R. (Bildungsarbeit, 1981), S. 220.

Der Prozeßberatung sehr ähnlich ist die sogenannte Drittparteien-Intervention, die eine besondere Form der Konflikthandhabung darstellt. Wie die Prozeßberatung hat auch die Drittparteien-Intervention die Aufgabe, die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit und damit das Lernen von Gruppen zu fördern. Im Gegensatz zur Prozeßberatung ist Gegenstand dieser Intervention jedoch ein akuter interpersonaler Konflikt innerhalb einer Gruppe der Organisation. Hierbei kann es sich sowohl um grundlegende, z. B. sachliche Meinungsverschiedenheiten über organisatorische Strukturen, wie auch um emotionale Konflikte, z. B. persönliche Meinungsverschiedenheiten, handeln⁸⁴², welche die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit der Gruppe behindern oder sogar vollständig blockieren. Damit eine Gruppensituation als konfliktär bezeichnet werden kann, müssen zumindest zwei Personen miteinander interagieren, einander ausschließende Ziele oder Mittel existieren und die von den betroffenen Gruppenmitgliedern initiierten Handlungen teilweise in Widerspruch zueinander stehen.⁸⁴³

Auch eine Drittparteien-Intervention kommt grundsätzlich nur dann zustande, wenn die Mitglieder einer Gruppe bereit sind zuzugeben, daß ein gruppeninterner Konflikt besteht, der die Leistungsfähigkeit der Gruppe negativ beeinflusst.⁸⁴⁴ Die direkte Intervention durch einen Berater, und hierbei unterscheidet sich die Drittparteien-Intervention wesentlich von der Prozeßberatung, besteht als erstes in der Strukturierung der Konfrontation und des Dialogs zwischen den Gruppenmitgliedern. Beispiele hierfür wären u. a. Interviews mit den Parteien vor einem Konfrontationstreffen, Mithilfe bei der Aufstellung der Agenda, Einwirken auf den Gesprächsverlauf und Übernahme der Schiedsrichterrolle. Ein Beispiel für weiterreichende Eingriffe wäre darüber hinaus die Festlegung von Zeitgrenzen für die Interaktion.⁸⁴⁵ Im Rahmen der Drittparteien-Intervention ist es auch die Aufgabe des Beraters, den beteiligten Gruppenmitgliedern aufzuzeigen, daß ein gruppeninterner Konflikt⁸⁴⁶ nicht nur negative Auswirkungen, wie z. B. Störungen im Organisationsablauf oder Ressourcenvergeudung haben muß,⁸⁴⁷

⁸⁴² Vgl. French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 175 sowie Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 897.

⁸⁴³ Vgl. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 368 oder auch Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 2, 1995), S. 55.

⁸⁴⁴ Vgl. French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 174.

⁸⁴⁵ Vgl. French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 176.

⁸⁴⁶ HENTZE unterscheidet in Anlehnung an WEINERT u. a. Konflikte auf der individuellen, Gruppen- und Organisationsebene. Vgl. Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 2, 1995), S. 55 sowie die dort angegebene Literatur.

⁸⁴⁷ Vgl. hierzu Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 2, 1995), S. 56.

sondern auch als Chance begriffen werden kann, die neue Ideen stimuliert, eine verbesserte Selbstwahrnehmung der Gruppe ermöglicht, klare Verhältnisse zum Abbau potentieller Spannungen schafft und damit zum Abbau kollektiver Lernbarrieren⁸⁴⁸ beiträgt.⁸⁴⁹

Wie die Prozeßberatung stellt auch die Drittparteien-Intervention hohe Anforderungen an den Berater. Er muß nicht nur über profunde Kenntnisse über soziale Prozesse, sondern auch über umfangreiches Wissen über die Beteiligten, die Streitobjekte und die Konflikthintergründe verfügen.⁸⁵⁰ Wesentliche Voraussetzung für den Erfolg einer Drittparteien-Intervention ist darüber hinaus, daß der Gruppenentwicklungs-Berater den Ergebnissen der Konfliktlösung neutral gegenüberstehen kann, d. h. von den Ergebnissen der Intervention selbst nicht betroffen ist, und daß er selbst auch keine Macht über das Schicksal der betroffenen Gruppe und Gruppenmitglieder hat. Letzteres ist insbesondere dann zu beachten, wenn ein Berater aus der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung die Maßnahme durchführen soll.

Der Anlaß für eine Teamentwicklung ist im Gegensatz zur Drittparteien-Intervention schließlich nicht ein akutes Problem, sondern der generelle Wunsch einer Gruppe, Kohäsion und Effizienz einer neu gegründeten oder schon bestehenden Gruppe zu steigern.⁸⁵¹ Im Rahmen der Teamentwicklung sollen u. a. Gruppenziele erstmalig entwickelt oder hinterfragt, die Rollen der einzelnen Gruppenmitglieder geklärt sowie gegenseitiges Vertrauen, Sicherheit und offene Kommunikation gefördert werden. Es können sowohl Arbeits- und Vorgehensweisen in der Gruppe, Fragen der Zeiteinteilung und die Planung der Aufgabenerledigung wie auch das kollektive Problemlösungs- und Entscheidungsverhalten problematisiert werden. Hierzu treffen sich die Gruppenmitglieder gemeinsam mit einem Berater außerhalb der täglichen Routinearbeit und diskutieren vor dem Hintergrund einer vorab durchgeführten Diagnose der aktuellen Gruppensituation eine Auswahl oder alle der oben genannten Aspekte.

⁸⁴⁸ Siehe hierzu Kapitel 2.4.2, S. 64 ff.

⁸⁴⁹ Vgl. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 371.

⁸⁵⁰ Vgl. hierzu und zum folgenden Walton, R. E. (Conflict, 1987), S. 115. Zur deutschen Übersetzung vgl. Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 898.

⁸⁵¹ Vgl. hierzu und zum folgenden Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 898 f. sowie Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994), S. 422.

Zur Diagnose der aktuellen Gruppensituation stehen der Gruppe und dem Berater eine Anzahl von einfachen Techniken zur Verfügung. Jedes Gruppenmitglied kann z. B. aufgefordert werden, die seiner Meinung nach wichtigsten Probleme der Gruppe aufzuschreiben. Im Vorfeld des Instrumenteneinsatzes können durch den Berater auch eine Fragebogenaktion zu möglichen Gruppenproblemen durchgeführt oder Einzelinterviews mit den Gruppenmitgliedern geführt werden. Aufbauend auf den Befragungsergebnissen läßt sich im Anschluß daran ein Katalog von bedeutenden Problemen und Alternativvorschlägen zur Problemlösung erarbeiten. Von entscheidender Bedeutung ist, daß die gemeinsam entwickelten Maßnahmen in einem Aktivitätenprogramm festgehalten und dokumentiert werden, damit sie nach Ablauf einer vereinbarten Zeitspanne überprüft werden können.

3.6.3.5.2 Intergruppen-Intervention zur Förderung des Lernens zwischen Gruppen

Oftmals treten Konflikte und Spannungen nicht innerhalb, sondern zwischen Gruppen auf.⁸⁵² Dann bietet sich der Einsatz der sogenannten Intergruppen-Intervention an, die im Gegensatz zu den im vorangegangenen Kapitel genannten Instrumenten nicht an den Verbindungsstellen in, sondern zwischen Gruppen einer Organisation ansetzt.⁸⁵³ Ausgangspunkt einer Intergruppen-Intervention kann sowohl das Ergebnis regelmäßiger Gruppenbefragungen zur Quantität und Qualität der gruppenübergreifenden Zusammenarbeit⁸⁵⁴ wie auch die generelle Aufforderung durch zwei oder mehrere betroffene Gruppen sein.⁸⁵⁵ Unabhängig davon ist es unbedingt erforderlich, daß die jeweils betroffenen Gruppen dem Instrumenteneinsatz zustimmen. Im Anschluß daran vereinbart der Berater zusammen mit den betroffenen Abteilungen, Stützpunkten, Projektgruppen etc. ein Treffen außerhalb der Alltagsroutine. Dabei werden zunächst die Zwecke und Ziele des Treffens vom Berater und von den verantwortlichen Gruppenvertretern schriftlich fixiert. Getrennt voneinander diskutieren die Gruppen dann die ihrer Meinung nach charakteristischen Eigenschaften der eigenen Gruppe resp. ihr Selbstbild und die ihrer Meinung nach charakteristischen Eigenschaften der anderen Gruppe resp. ihr Fremdbild von der anderen Gruppe. Im Anschluß daran werden die

⁸⁵² Siehe Kapitel 3.6.3.3, S. 199 f.

⁸⁵³ Vgl. hierzu und zum folgenden Staehle, W. H. (Management, 1994), S. 899 f.

⁸⁵⁴ Siehe Kapitel 3.6.3.3, S. 200 ff.

⁸⁵⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden auch French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994), S. 153 ff.

Ergebnisse der Diskussionen in einer gemeinsamen Sitzung, in der nur Informationen ausgetauscht, aber noch keine Wertungen vorgenommen werden, vorgetragen. Die festgestellten Beurteilungsunterschiede und die Wahrnehmungsverzerrung werden danach wieder in getrennten Sitzungen innerhalb der Arbeitsgruppen diskutiert. Es werden mögliche Ursachen für die Intergruppen-Probleme gesucht und alternative Problemlösungsvorschläge erarbeitet. In der nun folgenden, wiederum gemeinsamen Sitzung werden die Lösungsvorschläge diskutiert, eine Liste noch ungelöster Probleme erstellt und konkrete Aktionen, z. B. Job Rotation, und Vorgehensweisen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Gruppen werden erarbeitet. Die Veranstaltung schließt mit der Festsetzung eines weiteren Treffens, bei dem die bisherigen Bemühungen evaluiert und notwendige neue Verbesserungsmaßnahmen beschlossen werden.⁸⁵⁶

3.6.4 Ausgewählte Instrumente zur Förderung des institutionellen Lernens

Das Gemeinsame an den bislang beschriebenen, ausgewählten Instrumenten zur Förderung des organisatorischen Lernens im weiteren Sinne besteht in erster Linie darin, das individuelle Lernen und Gruppenlernen zu fördern. Primäre Aufgabe der bislang vorgestellten Personalentwicklungs-Instrumente ist es nicht, bestehende Wissenspotentiale von Organisationsmitgliedern und Gruppen gesamtbankweit zugänglich zu machen. Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, welche die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit der Gesamtorganisation steigern können, blieben demzufolge unbeachtet. Aus diesem Grund werden im folgenden diejenigen Personalentwicklungs-Instrumente beschrieben und erläutert, deren primäre Aufgabe darin besteht, das institutionelle Lernen zu fördern, indem sie individuelle und kollektive Wissenspotentiale gesamtbankweit zugänglich machen.

3.6.4.1 Allgemeine Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie zur Bedeutung von Instrumenten zur Förderung des institutionellen Lernens in der bankbetrieblichen Praxis

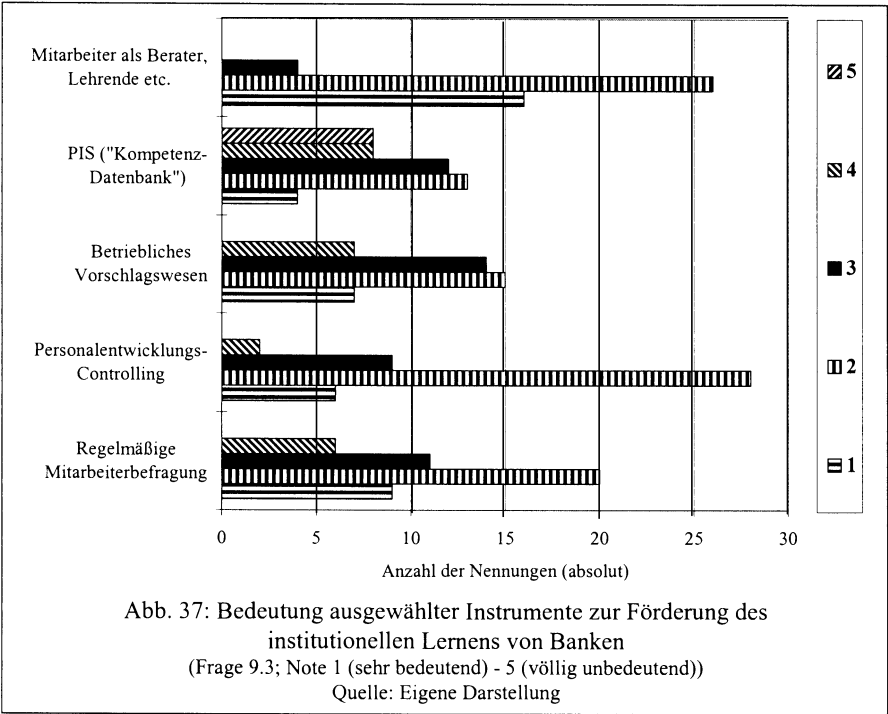
Wie Abbildung 37 zeigt, werden die Instrumente

- *Mitarbeiterbefragung,*
- *Personalentwicklungs-/Weiterbildungs-/Bildungs-Controlling,*
- *Betriebliches Vorschlagswesen* sowie

⁸⁵⁶ Zur Kritik an diesem Verfahren vgl. Cummings, T. G./Huse, E. F. (Organization development, 1989), S. 201.

- *Multiplikatoren-Konzept*

mit einem Median von jeweils 2 als relativ bedeutend angesehen.

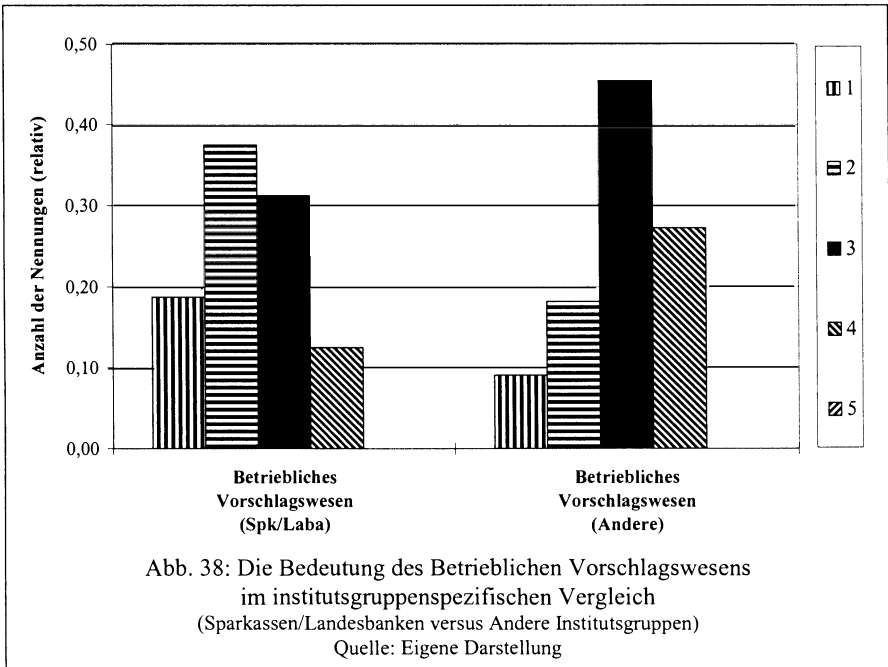


Mit Quartilsabständen von 0 und 1 sowie mittleren absoluten Abweichungen von 0.42 und 0.43 sind sich die Personalentwicklungs-Experten hierbei jedoch nur in bezug auf die Instrumente *Personalentwicklungs-/Weiterbildungs-/Bildungs-Controlling* und *Multiplikatoren-Konzept* verhältnismäßig einig. Dagegen wird die Bedeutung der Instrumente *Mitarbeiterbefragung* und *Betriebliches Vorschlagswesen* mit Quartilsabständen von jeweils 1 und mittleren absoluten Abweichungen von 0.70 und 0.81 nicht einheitlich beurteilt.

Im Gegensatz zu den bereits genannten Instrumenten wird dem Item *Personalinformations-System* ('*Kompetenz-Datenbank*') als Instrument zur Förderung des institutionellen Lernens mit einem Median von 3 eine verhältnismäßig geringe Bedeutung zuerkannt. Mit einem Quartilsabstand von 2 und einer mittleren absoluten Abweichung von 1.00 sind sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Beurteilung aber überhaupt nicht einig.

3.6.4.2 Wiederentdeckung des Betrieblichen Vorschlagswesens

Mit einem Median von 2 sehen die Personalentwicklungs-Experten das *Betriebliche Vorschlagswesen* als relativ bedeutend an. Wenn man berücksichtigt, daß JANSEN bereits 1984 auf die Bedeutung des Betrieblichen Vorschlagswesens⁸⁵⁷ als Instrument der bankbetrieblichen Personalentwicklung hingewiesen hat,⁸⁵⁸ ist das Ergebnis plausibel. Wie Abbildung 38 zeigt wird die Bedeutung des Betrieblichen Vorschlagswesens von den Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken sogar höher eingeschätzt als von den Personalentwicklungs-Experten der anderen Institutsgruppen.



⁸⁵⁷ In neueren Veröffentlichungen werden in diesem Kontext oftmals auch die Begriffe Ideenmanagement, Kaizen oder Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß (KVP) verwendet. Im Gegensatz zum Betrieblichen Vorschlagswesen westlicher Prägung sollen sich diese Konzepte, „... durch aktive, umfassende Programme eines »kontinuierlichen Verbesserungsmanagements« als Teil der Personalentwicklung und des organisationalen Lernens ...“ auszeichnen. Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 2, 1995), S. 171 (Herv. d. Verf.).

⁸⁵⁸ Vgl. Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 279 ff.

Mit einem Quartilsabstand von 1 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.81 sind sich die Personalentwicklungs-Experten in ihrer Einschätzung aber weitgehend uneinig. Ob das Betriebliche Vorschlagswesen zur Förderung des institutionellen Lernens beitragen kann, wird im folgenden geklärt.

Nach JANSEN erfährt das Betriebliche Vorschlagswesen insofern eine inhaltliche Aufwertung, als "... man von der Analyse der Verbesserungsvorschläge wichtige Rückschlüsse auf verschiedene Komponenten der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der jeweiligen Mitarbeiter (Problemidentifikations- und Problemlösungsfähigkeit, Kreativität, Initiative, Aufstiegsmotivation u. a.) ..." ⁸⁵⁹ erwartet. ⁸⁶⁰ Diese Auffassung ist zwar richtig, sie vernachlässigt aber, daß dem Betrieblichen Vorschlagswesen als Instrument zur Förderung des institutionellen Lernens ⁸⁶¹ ein polyvalenter Charakter zukommt. ⁸⁶² Das Betriebliche Vorschlagswesen stellt nämlich nicht nur ein personalpolitisch- und führungsrelevantes Instrument dar, sondern kann auch als Instrument der Arbeitsplatzzerhaltung, Kostenminderung, Qualitäts- und Produktivitätssteigerung sowie allgemein als Instrument zur Aktivierung von Kreativitätsreserven angesehen werden. ⁸⁶³

Insbesondere an letzterem wird die Bedeutung des Betrieblichen Vorschlagswesens als Instrument zur Förderung des institutionellen Lernens und einer integrativen Personalentwicklungs-Arbeit deutlich. ⁸⁶⁴ Ein gezielter und systematischer Einsatz des Betrieblichen Vorschlagswesens ermöglicht es nämlich, bislang ungenutztes Individual- und Gruppenwissen zugänglich zu machen und dieses Wissen damit zur Veränderung und

⁸⁵⁹ Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984), S. 281.

⁸⁶⁰ Wie die Ergebnisse der Interviewaktion zeigen, haben die befragten Institute diese Bedeutung des Betrieblichen Vorschlagswesens anscheinend wiederentdeckt.

⁸⁶¹ Vgl. Haas, R. (Vorschlagswesen, 1985), S. 65 ff.

⁸⁶² Vgl. hierzu und zum folgenden Trinkler, A. U. (Image, 1985), S. 52 f.

⁸⁶³ „Eine wichtige Funktion bei der Sicherung und langfristigen Nutzung individueller Übung und Erfahrung erfüllt das *betriebliche Vorschlagswesen*. Es ist in gleicher Weise wie ... *der innerbetriebliche Arbeitsplatzwechsel* und die *Pflege der Gruppenbeziehungen im Betrieb* Instrument und Ausdruck betrieblicher innovatorischer Entwicklung. Ihre Dynamik hängt v. a. davon ab, in welchem Ausmaß und mit welcher Geschwindigkeit die individuellen Lerneffekte in alle relevanten Bereiche des Betriebes diffundieren.“ Ihde, G.-B. (Lernprozesse, 1975), Sp. 1208.

⁸⁶⁴ „Insofern ist das BVW selbst eine PE-Maßnahme sui generis: Sie ist weder stellen- noch bildungsbezogen. Am ehesten könnte man sie als allgemein betriebsbezogen bezeichnen.“ Thom, N. (Personalentwicklung, 1987), S. 351. Zum Zusammenhang von Betrieblichem Vorschlagswesen und Personalentwicklung vgl. auch Post, H./Thom, N. (Personalentwicklung, 1983).

Fortentwicklung institutioneller Verarbeitungsmuster und Handlungsstrategien heranziehen zu können.⁸⁶⁵ Die primäre Aufgabe des Betrieblichen Vorschlagswesens ist also die Erschließung von bislang ungenutzten Wissenspotentialen, welche die Umwandlung in institutionelles Wissen einleitet.⁸⁶⁶

Die Idee, das Wissenspotential der Organisationsmitglieder durch den Einsatz eines Betrieblichen Vorschlagswesens zu nutzen, reicht in Deutschland bis in das 19. Jahrhundert zurück.⁸⁶⁷ Schon damals basierte das Konzept des Betrieblichen Vorschlagswesens auf der grundsätzlichen Annahme, daß die Tätigkeit eines Organisationsmitglieds am Arbeitsplatz zu konkreten Vorstellungen oder Überlegungen des Organisationsmitglieds führt, „... wie man einen bestimmten Arbeitsvorgang einfacher, sparsamer oder schneller durchführen könnte oder wie die Arbeitsbedingungen zu verbessern wären, ohne daß dies ausdrücklich zu seinem Aufgabenbereich gehört.“⁸⁶⁸ Im Gegensatz zu anderen Ländern, v. a. Japan und den Vereinigten Staaten von Amerika, hat sich das Betriebliche Vorschlagswesen in Deutschland aber nur langsam etabliert.

Die in Abbildung 39 beschriebenen *Vorschlagsbarrieren* stellen hierbei mögliche Ursachen dar, die den Erfolg des Betrieblichen Vorschlagswesens behindern.⁸⁶⁹ Diese Aufstellung ist jedoch nicht vollständig, weil sie nur individuelle Faktoren, welche die *Externalisierung*⁸⁷⁰ von Vorschlägen behindern können, zeigt.⁸⁷¹ Darüber hinaus muß angenommen werden, daß auch kollektive Barrieren existieren. Letztere betont in Anlehnung an SPRENGER⁸⁷² auch BISANI,

⁸⁶⁵ Zur Bedeutung des Betrieblichen Vorschlagswesens im Wissensmanagement vgl. auch Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 202 f. sowie Guldenberg, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 251 f.

⁸⁶⁶ Vgl. Haas, R. (Vorschlagswesen, 1985), S. 66.

⁸⁶⁷ Vgl. u. a. Hohmann, R. (Lernende Organisation, 1997), S. 330. Vgl. hierzu und zum folgenden auch Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 388 f.

⁸⁶⁸ Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 388. Vgl. hierzu auch Thom, N. (Personalentwicklung, 1987), S. 351.

⁸⁶⁹ Zu möglichen Hemmnissen und Widerständen bei der Durchführung und Handhabung des Betrieblichen Vorschlagswesens vgl. auch Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 2, 1995), S. 170 f.

⁸⁷⁰ Siehe hierzu Kapitel 2.1.3, S. 27 ff. und Kapitel 2.3.1.1, S. 47.

⁸⁷¹ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Hohmann, R. (Lernende Organisation, 1997), S. 330 ff., der sich aus Sicht des organisatorischen Lernens kritisch mit den Einsatzmöglichkeiten des betrieblichen Vorschlagswesens und sogenannter kontinuierlicher Verbesserungsprozesse auseinandersetzt.

⁸⁷² Vgl. Sprenger, R. K. (Ideen, 1994), S. 11 f.

„.... in dem er darauf hinweist, daß durch die Stellenbeschreibung (oder ein anderes organisationspraktisches Instrument) die Initiative eines Mitarbeiters auf die ihm zugewiesene Aufgabe begrenzt ist. Durch das BVW wird er aber für die Überschreitung dieser Grenze belohnt. Bleibt er nämlich in seinem Bereich, ist ein Verbesserungsvorschlag selbstverständlich und wird nicht belohnt. Will er aber die Prämienvoraussetzung erfüllen, dann muß er seine Zuständigkeitsgrenzen überschreiten und ‘wildert’ damit im Aufgabenrevier des Kollegen.“⁸⁷³

Eine individuumzentrierte Personalentwicklung, die nur darauf abzielt, individuelle Vorschlagsbarrieren der Organisationsmitglieder abzubauen (*Personalentwicklung als Personentwicklung*), wird nach Ansicht des Verfassers solange wirkungslos bleiben, solange die Personalentwicklung nicht auch kollektive Barrieren in ihre Betrachtung einbezieht.

Arten der Hemmschwellen	Ausprägungsformen	Ursachen
<i>fehlende Fähigkeiten (nicht Können)</i>	fehlende Einfälle unzureichende Kritikfähigkeit Artikulationsschwierigkeiten	ungenügende Ausbildung, mangelnde Qualifikation, Betriebsblindheit unzureichender Bildungsstand
<i>fehlende Einsatzbereitschaft (nicht Wollen)</i>	Interesselosigkeit gegenüber Belangen des Unternehmens Vorbehalt gegenüber dem Unternehmen und/oder dem Wirtschaftssystem Widerstand gegen Änderungen	geringe Identifikation mit dem Unternehmen ideologische Interessengegensätze, negative Grundeinstellung evtl. innere Kündigung Bequemlichkeit, Beharrungsvermögen, Risikoscheu
<i>fehlendes Engagement (nichts riskieren)</i>	Furcht vor materiellen Nachteilen Furcht vor ideellen Nachteilen	Beeinträchtigung des Arbeitsplatzes, Abqualifikation der eigenen Tätigkeit

Abb. 39: Individuelle Vorschlagsbarrieren
Quelle: Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 395

⁸⁷³ Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 396.

Zur Überwindung kollektiver Lernbarrieren im Betrieblichen Vorschlagswesen sind bereits eine Reihe spezifischer Konzepte vorgestellt worden. Das *Vorgesetztenmodell*⁸⁷⁴ z. B. bezieht die Führungskräfte explizit in den Prozeß des Betrieblichen Vorschlagswesens ein. Die Vorgesetzten sollen nicht nur als erste Anlaufstelle und Prüfungsinstanz, sondern gleichzeitig auch als erste Gutachter des Vorschlags eines Mitarbeiters dienen.⁸⁷⁵ Ungeklärt blieb bislang aber die Frage, um welchen Vorgesetzten es sich dabei handeln soll, den unmittelbaren Vorgesetzten des Mitarbeiters oder die Führungskräfte, deren Aufgabenbereiche vom Vorschlag betroffen sind.⁸⁷⁶ Im Gegensatz zum Vorgesetztenmodell betont das *Gruppenmodell* nicht die Rolle der Führungskräfte, sondern die Möglichkeiten einer gezielten und systematischen Gruppenarbeit zur Vorschlagserarbeitung und Leistungsverbesserung, z. B. Qualitätszirkel.⁸⁷⁷ Problematisch an diesem Modell ist jedoch die Frage, wie Gruppenprämien, die auch überdurchschnittliche Leistungen einzelner Gruppenmitglieder berücksichtigen sollen, angemessen festgelegt werden können.

Trotz der genannten Schwierigkeiten erscheint es jedoch zweckmäßig, daß ein Betriebliches Vorschlagswesen sowohl die Möglichkeit von Individual- als auch von Gruppenvorschlägen anbietet und sowohl den unmittelbaren Vorgesetzten wie auch die betroffenen Führungskräfte am Prozeß beteiligt⁸⁷⁸. Das kann beispielsweise in der Form geschehen, daß der Vorschlag eines Organisationsmitglieds oder einer Gruppe der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung zugeht.⁸⁷⁹ Gleichzeitig setzt das Organisationsmitglied oder die Gruppe ihren direkten Vorgesetzten in Kenntnis. Aufgabe der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung ist es, die Vorschläge zu sammeln und die Vorschläge sowohl an den direkten Vorgesetzten wie auch an die Führungskräfte,

⁸⁷⁴ Zum Vorgesetztenmodell vgl. auch Thom, N./Etienne, M. (Vorschlagswesen, 1997), S. 568 f. sowie Kahabka, G./Schmid, M. (Vorschlagswesen, 1996), S. 594 ff.

⁸⁷⁵ Vgl. hierzu und zum folgenden Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 397.

⁸⁷⁶ Vgl. hierzu den Vorschlag von Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 2, 1995), S. 171.

⁸⁷⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 397 f. Zu den Vorteilen des Gruppenvorschlagswesens vgl. auch Grap, R. (Organisationsentwicklung, 1993), S. 350.

⁸⁷⁸ Vgl. hierzu auch den Vorschlag zu einem „hybriden Modell“ von Thom, N./Etienne, M. (Vorschlagswesen, 1997), S. 569 f.

⁸⁷⁹ Die zentrale Zuordnung aller Management-Aufgaben, die mit dem Betrieblichen Vorschlagswesen verbunden sind, zu einer eigenen Stelle oder Abteilung bietet sich an, weil auf diese Weise die notwendige rasche Bearbeitung von Verbesserungsvorschlägen gewährleistet und kontrolliert werden kann. Vgl. hierzu Thom, N./Etienne, M. (Vorschlagswesen, 1997), S. 566 oder auch Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 2, 1995), S. 169.

deren Aufgabenbereiche von einer möglichen Umsetzung des Vorschlags betroffen wären, mit der Bitte um eine gutachterliche Bewertung weiterzuleiten.⁸⁸⁰ Nach Erhalt und Auswertung der Gutachten erarbeitet die zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung eine Vorlage an den Prüfungsausschuß⁸⁸¹, der über die Annahme und die Höhe der Prämie oder über die Ablehnung entscheidet. Nach Annahme des Vorschlags durch den Prüfungsausschuß hat die zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung nicht nur die Aufgabe die Prämienanweisungen zu erstellen, den Vorgang in den Personalakten der Organisationsmitglieder zu vermerken und einen Abschlußbericht an die Beteiligten des Vorschlags weiterzuleiten. Darüber hinaus ist es die Aufgabe der zentralen Personalentwicklung, alle eingereichten Vorschläge zu dokumentieren, den Erfolg des Betrieblichen Vorschlagswesens kontinuierlich zu überwachen, mögliche Fehlentwicklungen zu identifizieren und notwendige Veränderungen anzuregen.

Weil der Einsatz des Betrieblichen Vorschlagswesens nicht um seiner selbst willen erfolgen darf, muß die Wirksamkeit des Instrumenteneinsatzes periodisch überprüft werden und müssen bei signifikant negativen Veränderungen alternative Gegenmaßnahmen erarbeitet und initiiert werden. Zur Beurteilung der Wirksamkeit des Betrieblichen Vorschlagswesens bieten sich folgende Kennzahlen an.⁸⁸² Die Beteiligungsquote zeigt an, wie viele Vorschläge von Organisationsmitgliedern und Gruppen eingereicht wurden.⁸⁸³ Im Gegensatz dazu gibt die Annahmequote an, wie viele der eingereichten Vorschläge tatsächlich angenommen wurden. Die Annahmequote dient dabei nicht nur als Maßstab für die Qualität der eingereichten Vorschläge, sondern gibt auch Auskunft darüber, in welchem Ausmaß die Führungskräfte Mitarbeitervorschläge akzeptieren. Als letzte Kennziffer zeigt die Durchführungsquote, wie viele der angenommenen Vorschläge tatsächlich durchgeführt wurden. Diese Quote weist dabei sowohl auf als not-

⁸⁸⁰ Zum Bearbeitungsablauf von Verbesserungsvorschlägen vgl. u. a. Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 394 sowie Grap, R. (Organisationsentwicklung, 1993), S. 349.

⁸⁸¹ Die Verordnung über die steuerliche Behandlung von Prämien für Verbesserungsvorschläge setzt grundsätzlich voraus, daß ein Ausschuß über die Gewährung einer Prämie entscheidet. Vgl. u. a. Gaugler, E. (Vorschlagswesen, 1976), Sp. 4301 sowie Reißinger, L. (Vorschlagswesen, 1980), Sp. 2364. Nachdem sich die personelle Zusammensetzung und die Aufgaben des Prüfungsausschusses und die des sogenannten Steuerungskomitees/-teams von Qualitätszirkeln stark ähneln, sollten diese beiden Aufgabenbereiche zusammengefaßt werden. Zum Steuerungskomitee/-team in Qualitätszirkel-Konzepten vgl. u. a. Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 73 ff. und S. 176 f.

⁸⁸² Vgl. Trinkler, A. U. (Image, 1985), S. 50.

⁸⁸³ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Thom, N./Etienne, M. (Vorschlagswesen, 1997), S. 565.

wendig erachtete Veränderungen der betrieblichen Situation wie auch auf Änderungs-widerstände hin.

Im Rahmen des Betrieblichen Vorschlagswesens kommt der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung aber nicht nur eine rein verwaltende und steuernde Funktion zu. Darüber hinaus muß die zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung auch eine Informationsfunktion im Rahmen des Betrieblichen Vorschlagswesens übernehmen. Das bedeutet, daß sie auf Anforderung unterstützt und berät, z. B. bei der Vorschlagsformulierung, und daß sie sich an der Suche nach kompetenten Ansprechpartnern für den oder die Vorschlagenden beteiligt.

3.6.4.3 Vom klassischen Personalinformations-System zum Einsatz des Intranet in der Personalentwicklung

3.6.4.3.1 Zur Relevanz von Personalinformations-Systemen in der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Praxis

Im Zusammenhang mit organisatorischem Lernen wird sowohl in der Literatur wie auch in der Praxis immer wieder auf die Einsatzmöglichkeiten von Datenbanken sowie computerbasierten Führungs- und Entscheidungsunterstützungs-Systemen (Wissensmanagement im engeren Sinn) hingewiesen. In der bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Literatur und -Praxis wird hierbei der Schwerpunkt v. a. auf die Nutzungsmöglichkeiten von sogenannten Personalinformations-Systemen gelegt.

Mit dem Begriff *Personalinformations-System* werden zwar sehr viele unterschiedliche Auffassungen verbunden. Als wesentliche Aufgaben von Personalinformations-Systemen lassen sich aber die Planung und Koordination, die Analyse und Wirkungskontrolle sowie allgemein die Information der Personalverantwortlichen über alle personalwirtschaftlich relevanten Tatbestände nennen.⁸⁸⁴ Wie in Abbildung 40 illustriert, stellen Personalinformations-Systeme damit die wesentliche Grundlage eines umfassenden Personal- und Personalentwicklungs-Controlling-Systems dar.⁸⁸⁵

⁸⁸⁴ Vgl. hierzu konkreter Greife, W./Langemeyer, W. (Personalinformationssysteme, 1996), S. 296-299.

⁸⁸⁵ Vgl. hierzu auch Janotta, A. (Organisation, 1991), S. 382.

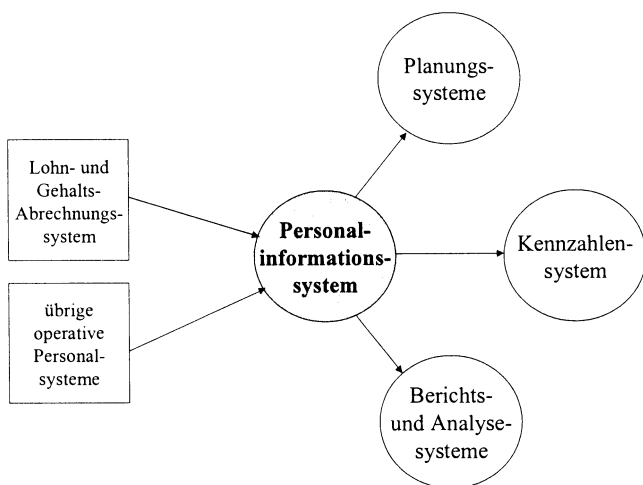


Abb. 40: Personalinformations-System als Basis eines
Personal-Controlling-Systems

Quelle: In Anlehnung an Greife, W./Langenmeyer, W.
(Personalinformationssysteme, 1996), S. 301

Die Ergebnisse der Vorstudie in Abbildung 37⁸⁸⁶ zeigen, daß dem *Personalentwicklungs-/Weiterbildungs-/Bildungs-Controlling* mit einem Median von 2 eine verhältnismäßig hohe Bedeutung zuerkannt wird. In dieser Einschätzung sind sich die Personalentwicklungs-Experten mit einem Quartilsabstand von 0 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.35 auch sehr einig. Interessant ist an dieser Stelle auch ein institutsgruppenspezifischer Vergleich der Vorstudienresultate. Die folgende Abbildung 41 zeigt, daß die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken die Bedeutung eines *Personalentwicklungs-/Weiterbildungs-/Bildungs-Controlling* höher einschätzen als ihre Kollegen aus den anderen Institutsgruppen.

⁸⁸⁶ Siehe S. 217.

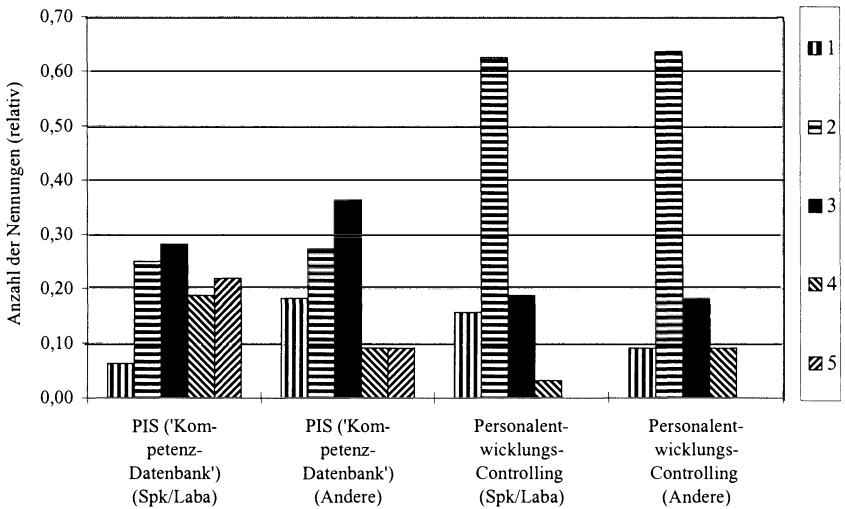


Abb. 41: Die Bedeutung von Personalinformations- und Personalentwicklungs-Controlling-Systemen im institutsgruppenspezifischen Vergleich (Sparkassen/Landesbanken versus Andere Institutsgruppen)
Quelle: Eigene Darstellung

Im Rahmen der Experteninterviews wurde jedoch deutlich, daß sich sowohl die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken wie auch der anderen Institutsgruppen der Grenzen von Personalentwicklungs-Controlling-Systemen sehr wohl bewußt sind. Demzufolge beschränkt sich die Nutzung sogenannter Personalentwicklungs-Controlling-Systeme nach Aussagen der befragten Personalentwicklungs-Experten auch entweder auf die Evaluation und Steuerung von Seminarveranstaltungen im Rahmen der individuellen Weiterbildung oder auf den Versuch, die institutspezifischen Anstrengungen der Personalentwicklung unter Rückgriff auf verhältnismäßig aussagegelose Kennzahlen, z. B. Weiterbildungstage pro Mitarbeiter, zu steuern.⁸⁸⁷

⁸⁸⁷ Vgl. hierzu auch die Kritik von Burgard, H. (Steuerung, 1981), S. 1135 f. und Scholz, C. (Personalentwicklung, 1994), S. 659. Zur Verwendung von Kennzahlen im Personal-Controlling vgl. kritisch auch Scherm, E. (Kennzahlen, 1992), S. 523. Darüber hinaus werden Personalinformationssysteme in vielen Banken noch überhaupt nicht eingesetzt. Für den Genossenschaftsbereich vgl. hierzu Brinkmann, R./Honold, J. (Personalinformationssysteme, 1997), S. 32 f.

Wie bereits in Kapitel 1.2.3 aufgezeigt wurde, sind Personalentwicklungs-Controlling-Systeme bislang kaum in der Lage, einen sinnvollen Beitrag zum organisatorischen Lernen in Banken zu leisten. Völlig unklar ist bislang beispielsweise, ob neben den individuellen Personalentwicklungs-Informationen auch Gruppenentwicklungs- und Organisationsentwicklungs-Informationen identifiziert und erhoben werden können, und wie diese Informationen zur Steuerung der Personalentwicklung genutzt werden können. Einen konstruktiven Beitrag zur Förderung des gruppenübergreifenden oder gesamtbankweiten Wissenstransfers leisten klassische Personalinformations- und Personalentwicklungs-Controlling-Systeme demzufolge nicht.

Mit dem Aufkommen und der steigenden Nutzung der Internet-Technologie werden in der bankbetrieblichen Literatur und Praxis nun aber einige neue und interessante Vorschläge und Konzepte diskutiert, die aus Sicht einer integrativen Personalentwicklung das institutionelle Lernen von Banken fördern können.⁸⁸⁸ Hierbei soll insbesondere der Einsatz eines sogenannten Intranet das organisatorische Lernen unterstützen. Auf der Basis einer internen Vernetzung von Organisationsmitgliedern und Gruppen lassen sich nicht nur der interne Informations- und Wissensaustausch fördern, sondern auch individuelle und kollektive Wissenspotentiale von Gruppen unter Umständen zielgerichtet und systematisch identifizieren.⁸⁸⁹

3.6.4.3.2 Einsatzmöglichkeiten eines Intranet aus Sicht der integrativen Personalentwicklung

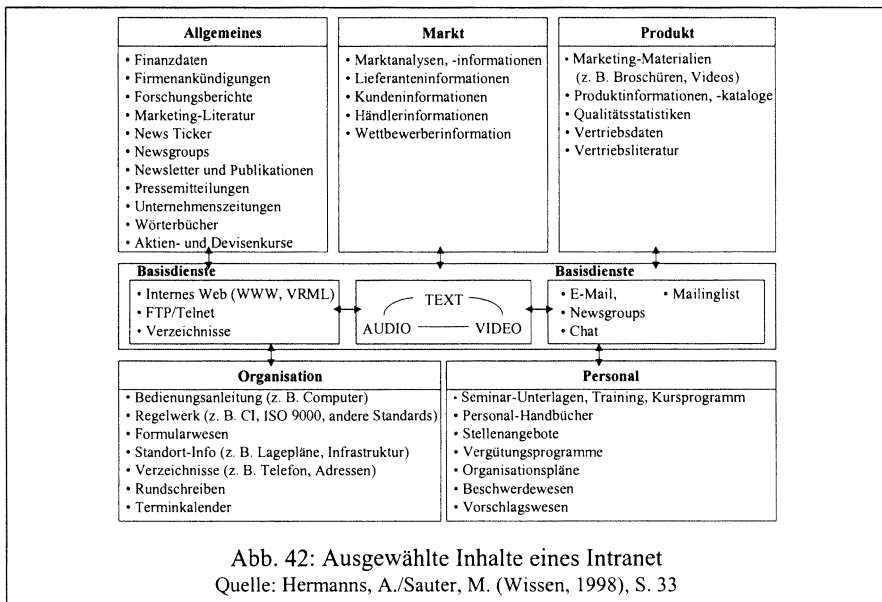
Im Gegensatz zum Internet handelt es sich bei sogenannten Intranets um Informations- und Kommunikationsnetze, die nicht jedermann, sondern nur einer bestimmten Benutzergruppe, z. B. den Organisationsmitgliedern und Gruppen eines Unternehmens, zugänglich sind.⁸⁹⁰ Wie beim Internet hat der Anwender jedoch auch beim Intranet die Möglichkeit, mittels geeigneter Hard- und Software weltweit auf die Daten des Netzes zuzugreifen. Der Zugriff auf die Daten des Intranet wird hierbei über eine Zugangsbe-

⁸⁸⁸ „Das wichtigste Anwendungsfeld von Intranets liegt in der Verbesserung des Wissensaustauschs zwischen und natürlich auch innerhalb der Organisationseinheiten, Prozessen und Projekten - und dies unabhängig von Zeit und Raum.“ Servatius, H.-G. (Wissensunternehmen, 1998), S. 104.

⁸⁸⁹ Vgl. Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 216.

⁸⁹⁰ Vgl. Styppa, R. (Bankbetrieb, 1997), S. 543 sowie hierzu und zum folgenden Lechner, T. (Intranet, 1998), S. 114.

rechtigung (Paßwort) begrenzt.⁸⁹¹ Das Unternehmen entscheidet, welchen Organisationsmitgliedern und Gruppen Daten im unternehmensinternen Intranet zur Verfügung gestellt werden. Aus technischer Sicht bestehen dabei zwischen Intranet und Internet grundsätzlich keine wesentlichen Unterschiede.⁸⁹² Wie in Abbildung 42 überblicksartig zusammengestellt, können in einem Intranet mehrere verschiedenartige Daten und Informationen gesamtbankweit zur Verfügung gestellt werden.



Aus Sicht einer integrativen Personalentwicklung bietet ein Intranet verschiedene Möglichkeiten, Organisationsmitglieder und Gruppen bei Bedarf mit umfangreichen und aktuellen Personalentwicklungs-Daten, wie z. B. Daten über mögliche Weiterbildungs- und Laufbahn-Alternativen, interne und externe Gruppenentwicklungs-

⁸⁹¹ „Um ein unternehmenseigenes Intranet vom weltweiten Internet abzugrenzen, empfiehlt es sich ... , unbedingt Firewall-Systeme einzusetzen. Ein eigenständiger Computer mit entsprechender Firewall-Software wird an der Verbindungsstelle zwischen Intranet und Internet installiert, um Übergriffe aus dem Internet auf das Intranet zu verhindern.“ Mertens, P. (EDV, 1998), S. 105. Vgl. hierzu auch Stypa, R. (Bankbetrieb, 1997), S. 543 f.

⁸⁹² Vgl. hierzu u. a. Mertens, P. (EDV, 1998), S. 101 ff. Anderer unzureichender Auffassung hierzu Stypa, R. (Bankbetrieb, 1997), S. 543.

Angebote etc. zu versorgen.⁸⁹³ Wie die Ergebnisse der Interviewaktion zeigen, sind einige der befragten Institute auch schon dazu übergegangen, Intranets v. a. in der fachlich-methodischen Weiterbildung der Organisationsmitglieder einzusetzen.⁸⁹⁴ Hierbei wird jedoch nur das individuelle Lernen gefördert.⁸⁹⁵

Darüber hinaus ist aber auch der Aufbau eines sogenannten *Wissensbranchen-Buchs* („*Yellow Pages*“)⁸⁹⁶ möglich.⁸⁹⁷ Hierin können organisationsrelevante Wissensbausteine nicht nur nach Problemstellung, Wissensträger und Ansprechpartner gespeichert, sondern auch allen Organisationsmitgliedern und Gruppen zugänglich gemacht werden. Auf diese Weise lassen sich nicht nur die Kosten für interne Telefonbücher, Seminarunterlagen, Kursprogramme etc. in gedruckter Form einsparen und die relevanten Daten aktuell verfügbar halten.⁸⁹⁸ Ein unternehmensinternes Wissensbranchen-Buch kann auch dazu beitragen, daß ein Organisationsmitglied oder eine Gruppe, z. B. ein Qualitätszirkel oder eine Projektgruppe, insbesondere bei fachlich-methodischen oder personell-sozialen Problemen relativ schnell und unkompliziert den jeweils kompetenten Ansprechpartner findet.

Damit die Organisationsmitglieder und Gruppen das betriebliche Wissensbranchen-Buch aber auch gezielt verwenden können, ist es erforderlich, daß sie bei der Nutzung unterstützt werden.⁸⁹⁹ Ausgehend von der Einstiegsseite des Wissensbranchen-Buchs können weiterführende *Links* integriert werden. Möglich ist auch, daß Schlag-/Stichwortkataloge angelegt werden, deren Hinweise und Erläuterungen die Organisationsmitglieder direkt zu den entsprechenden Intranet-Seiten führen.⁹⁰⁰ Ein Schlag-/Stichwortkatalog kann für Organisationsmitglieder und Gruppen zwar eine erste Hilfe bei der Suche nach relevanten Informationen darstellen. Sowohl terminologische Schwie-

⁸⁹³ Vgl. Kürn, H.-C. (Intranet, 1998), S. 32.

⁸⁹⁴ Zu den Einsatzmöglichkeiten des Intranets in der betrieblichen Weiterbildung vgl. allgemein Fischer, S./Müller, W. (Intranet, 1997), S. 17 ff. Vgl. hierzu auch Bordemann, H.-G. (Lernformen, 1998), S. 1.

⁸⁹⁵ Siehe Kapitel 3.6.2.3.1.1, insbesondere S. 181 f.

⁸⁹⁶ Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 214.

⁸⁹⁷ Vgl. hierzu und zum folgenden auch Güldenbergs, S. (Wissensmanagement, 1997), S. 250 f.

⁸⁹⁸ Vgl. hierzu auch Bullinger, H.-J./Renner, T./Dormeier, S. (Knowledge Warehouse, 1997), S. 10.

⁸⁹⁹ Vgl. hierzu und zum folgenden Hoppe, U./Kracke, U. (Intranet, 1998), S. 400.

⁹⁰⁰ Hierzu existieren bereits eine Anzahl von Navigations-Systemen, welche die Suche und das Wiederauffinden von Daten und Informationen unterstützen. Vgl. u. a. Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 476 f. sowie die dort angegebene Literatur.

rigkeiten wie auch die notwendige Datenaktualität machen es aber erforderlich, daß die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung den Organisationsmitgliedern und Gruppen bei Fragen zur Intranetnutzung oder bei Veränderungsvorschlägen zur Verfügung steht und die Aktualisierung der personalentwicklungs-relevanten Datenbestände durchführt und überwacht. Hierbei übernimmt die zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung die Aufgaben eines internen *Wissens- und Educational Broker*⁹⁰¹. Sie stellt eine Art Expertenstelle dar, die *Wissen über Wissen* sammelt und dabei als Makler zwischen Wissensangebot und Wissensnachfrage fungiert.⁹⁰² „As a result, the main function of brokers is to offer counselling, make referrals to suitable educational resources or programmes, and provide assistance in dealing with agencies ...“⁹⁰³

Ein weiteres Anwendungsgebiet des Intranet und damit ein weiterer Aufgabenbereich des Wissens-Broker ist die Versorgung von Organisationsmitgliedern und Gruppen mit aktuellen Personalentwicklungs-Daten. Weil *neues* Wissen auch in Banken immer mehr im Rahmen von Projekten, Qualitätszirkeln usw. produziert wird, müssen Projektgruppen-, Qualitätszirkel-, Workshop-Prozesse etc. durch die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung beratend, betreuend und koordinierend unterstützt werden. Darüber hinaus müssen die Ergebnisse der Projektgruppen-, Qualitätszirkel-, Workshop-Arbeit etc. durch die zentrale Personalentwicklungs-Abteilung dokumentiert und zugänglich gemacht werden.⁹⁰⁴ Hierfür stellt das Intranet nicht nur die technischen Grundlagen zur Verfügung. Darüber hinaus lassen sich im Intranet auch sogenannte News-Dienste und „Bulletin-Boards“⁹⁰⁵ sowie unternehmensweite oder arbeitsgruppeninterne elektronische Informations- und Diskussionsforen realisieren.⁹⁰⁶

Das Intranet kann darüber hinaus als technische Plattform für einen unternehmensinternen Stellenmarkt eingesetzt werden. Von einige Unternehmen, wie z. B. die Metallgesellschaft AG⁹⁰⁷ oder die Siemens AG⁹⁰⁸ wird schon seit 1997 bzw. 1996 ein elektro-

⁹⁰¹ „The broker's basic job is to help adult learners select from a large array of educational resources according to their own needs and capabilities.“ Cropley, A. J. (Educational Brokering, 1977), S. 341. Zum Begriff *Wissens-Broker* vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 201.

⁹⁰² Vgl. Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996), S. 214.

⁹⁰³ Cropley, A. J. (Educational Brokering, 1977), S. 341 f.

⁹⁰⁴ Vgl. Servatius, H.-G. (Wissensunternehmen, 1998), S. 104.

⁹⁰⁵ Styppa, R. (Bankbetrieb, 1997), S. 544.

⁹⁰⁶ Vgl. hierzu auch Fischer, S./Müller, W. (Intranet, 1997), S. 11.

⁹⁰⁷ Vgl. Schwarte, A./Tauber, J. L. L. (Intranet, 1998), S. 22 ff.

nischer Stellenmarkt in unternehmensspezifischen Intranets angeboten. Mit Hilfe der im Intranet vorhandenen Daten können sich die Organisationsmitglieder nicht nur über offene Stellen und die Mitarbeit in zeitlich befristeten Projekten informieren. Es ist den Organisationsmitgliedern auch möglich, sich direkt für eine offene Stelle zu bewerben und selbst Stellengesuche in das Intranet einzustellen.⁹⁰⁹ Ziel ist es, einen Wissensverlust für das Unternehmen durch den Austritt von Organisationsmitgliedern, die nur deshalb das Unternehmen verlassen, weil ihnen vorhandene oder potentielle Veränderungsalternativen im Unternehmen nicht bekannt sind, zu verhindern.

Ob das Intranet dagegen „... die automatische Zusammenstellung von Teams anhand der auf der persönlichen Homepage eines Mitarbeiters vorhanden Qualifikationen und Informationen“⁹¹⁰ technisch unterstützen kann, ist fraglich. Wie die Ergebnisse der Interviewaktion zeigen, wird sich die Vision von einer *Kompetenz-Datenbank*, in der sich alle Organisationsmitglieder mit ihrem Werdegang und ihren Qualifikationen, Projekterfahrungen, Hobbies etc. auf einer eigenen Homepage im Intranet vorstellen, in Banken nicht so schnell realisieren lassen. Auch die Ergebnisse der Vorstudie in Abbildung 37⁹¹¹ zeigen, daß diese Möglichkeit von den Personalentwicklungs-Experten mit einem Median von 3 als *weniger bedeutend* eingeschätzt wird. Im Rahmen der offenen Antwortmöglichkeiten wurde von einigen Personalentwicklungs-Experten dabei v. a. auf datenschutzrechtliche Restriktionen hingewiesen.⁹¹²

Ein institutsgruppenspezifischer Vergleich der Vorstudienresultate läßt auf den ersten Blick zwar vermuten, daß der Einsatz eines Personalinformations-Systems in Form einer Kompetenz-Datenbank von den Personalentwicklungs-Experten des privaten Bankensektors grundsätzlich positiver bewertet wird⁹¹³ als von den Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken. Im Rahmen der Experteninterviews wurde jedoch deutlich, daß sich sowohl die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken wie auch der anderen Institutsgruppen zwar die Einführung und Nutzung eines Intranet in ihren Instituten vorstellen können. Eine Kom-

⁹⁰⁸ Vgl. Kürm, H.-C.(Intranet, 1998), S. 32 f.

⁹⁰⁹ Vgl. hierzu allgemein Fischer, S./Müller, W. (Intranet, 1997), S. 15 sowie Kürm, H.-C. (Intranet, 1998), S. 32.

⁹¹⁰ Styppa, R. (Bankbetrieb, 1997), S. 544.

⁹¹¹ Siehe S. 217.

⁹¹² Siehe hierzu auch Kapitel 3.5.1.2, S. 144 ff., insbesondere S. 148.

⁹¹³ Siehe Abbildung 41, S. 226.

petenz-Datenbank, die grundsätzlich allen Organisationsmitgliedern zugänglich ist, wurde aber von allen interviewten Personalentwicklungs-Experten sowohl aus arbeits- und datenschutzrechtlicher⁹¹⁴ wie auch aus personalpolitischer Sicht einhellig als nicht durchsetzbar und im großen und ganzen auch als unnötig bezeichnet. Eine durchaus realistische Nutzung⁹¹⁵ kann dagegen in der selbstverantwortlichen Verwaltung der Personalakten durch die Organisationsmitglieder gesehen werden. Eine sogenannte *Employee-Self-Service*-Komponente ermöglicht dabei „... jedem Mitarbeiter, bestimmte Teile seiner Personaldaten via Intranet im Personalwirtschaftssystem selbst zu verwalten.“⁹¹⁶ Trotz der Vorteile⁹¹⁷ sind mit dem Einsatz eines Intranet auch erhebliche Nachteile verbunden, die in Abbildung 43 überblicksartig zusammengefaßt sind.

Vorteile	Nachteile
• Alle Organisationsmitglieder und Gruppen mit Intranet-Anschluß. • Informationen können schnell und aktuell verbreitet werden. • Die Organisationsmitglieder und Gruppen können ihr Informationsmaterial spezifisch zusammenstellen. • Der Dialog zwischen Organisationsmitgliedern und -gruppen wird unterstützt. • Auswahl des Informationsangebots im Intranet kann sowohl zentral wie auch dezentral erfolgen.	• Die Telefonkosten sind noch sehr hoch. • Die Übertragungskapazität der Netze ist eingeschränkt (v. a. problematisch bei Multimedia-Anteilen). • Die Implementierung eines Intranet in das bestehende EDV-System bei mangelnder Verarbeitungskapazität der vorhandenen Hard- und Software verursacht hohe Kosten. • Zeitraubende Informationssuche während der Arbeitszeit beeinträchtigt die Wirtschaftlichkeit der Intranet-Nutzung. • Umfangreiches, aber unstrukturiertes Informationsmaterial im Intranet kann zum 'information overload' der Organisationsmitglieder beitragen.

Abb. 43: Vor- und Nachteile der Intranet-Nutzung

Quelle: Eigene Darstellung

⁹¹⁴ Vgl. hierzu auch Fischer, S./Müller, W. (Intranet, 1997), S. 17.

⁹¹⁵ Vgl. hierzu o. V. (SAP-System, 1998), S. 20. Hiernach setzt die Dresdner Bank AG in Zukunft ein System ein, das die folgende Funktion ermöglicht.

⁹¹⁶ Lechner, T. (Intranet, 1998), S. 115.

⁹¹⁷ Vgl. hierzu auch Müller, P. (Intranet, 1998), S. 20.

Darüber hinaus muß beachtet werden, daß insbesondere der personalwirtschaftliche Einsatz eines Intranet, z. B. individuelle Personaldatenpflege via Intranet, mitbestimmungspflichtig ist. Unter Berücksichtigung der genannten Vor- und Nachteile sollte ein Institut, das den Einsatz eines Intranet plant, frühzeitig und in enger Abstimmung mit allen Beteiligten festlegen, welche Inhalte und Funktionen das Intranet bereitstellen soll. Wird ein personalentwicklungs-relevanter Einsatz eines Intranet angestrebt, sollte eine Projektgruppe, in der alle Personalentwicklungs-Träger vertreten sind, mit der operativen Planung und der Implementierung des Intranet beauftragt werden. Mit Einführung eines Intranet sind darüber hinaus die Organisationsmitglieder im Umgang mit dem neuen Informations- und Kommunikations-System zu schulen. Hier bietet sich der Einsatz sogenannter Multiplikatoren an, die aus Sicht des organisatorischen Lernens aber nicht nur bei der Einführung neuer EDV-Systeme von Vorteil sind. Dies gilt es im folgenden näher zu erläutern.

3.6.4.4 Multiplikatoren-Konzepte

Während der Aufbau, die Nutzung und die Fortentwicklung eines unternehmensweiten Intranet das institutionelle Lernen v. a. dadurch fördert, indem es den organisationsweiten Wissensaustausch technisch unterstützt, ermöglichen sogenannte Multiplikatoren-Konzepte die Bildung personaler Wissensnetzwerke⁹¹⁸. „Grundidee des *Multiplikatorenkonzeptes* ist es, qualifizierte interne Spezialisten für die Schulungsarbeit einzusetzen, um kompetentes Fachwissen mit der Kenntnis konkreter Anwendungsprobleme zu verbinden. Vorteil dieser ‘Multiplikatoren’ gegenüber externen Beratern ist zudem, daß sie die formellen und informellen Regeln des Unternehmens kennen und somit kaum Abwehrreaktionen hervorrufen.“⁹¹⁹ Wie aus Abbildung 37⁹²⁰ ersichtlich ist, wird der *Einsatz von Bank-Mitarbeitern als Berater, Betreuer und Lehrende* (z. B. ‘*Multiplikatoren-Konzept*’) mit einem Median von 2 auch als relativ bedeutendes Instrument angesehen. Im Gegensatz zum *Betrieblichen Vorschlagswesen* und zum Einsatz eines *Personalinformations-Systems* sind sich die Personalentwicklungs-

⁹¹⁸ Vgl. hierzu auch Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994), S. 231 ff.

⁹¹⁹ Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998), S. 501. Siehe hierzu auch Kapitel 3.4.2.2.2, S. 133 ff.

⁹²⁰ Siehe S. 217.

Experten mit einem Quartilsabstand von 1 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.43 in ihrer Beurteilung auch verhältnismäßig einig.⁹²¹

Das Multiplikatoren-Konzept sieht vor, Führungs- und Fachkräfte sowie Mitarbeiter über ihre eigentlichen formalen Funktionen hinaus als Referenten, interne Berater oder Coaches je nach individueller Eignung und Neigung einzusetzen.⁹²² Die Ergebnisse der Interviewaktion zeigen, daß Multiplikatoren-Konzepte in der bankbetrieblichen Praxis bereits oftmals umgesetzt werden. In der Regel beschränkt sich der Einsatz von Multiplikatoren jedoch auf zeitlich begrenzte Maßnahmen, wie z. B. bei der Neueinführung oder Umstellung von EDV-Anlagen. In einem ersten Schritt wird ein begrenzter Kreis von Organisationsmitgliedern in der Anwendung der neuen Soft- oder Hardware vom Hersteller oder einem externen Berater geschult. Nach Rückkehr in ihr Unternehmen schulen diese Organisationsmitglieder wiederum ihre Kollegen usw. Das neue Wissen zu den Anwendungs- und Einsatzmöglichkeiten der neuen Soft- oder Hardware verbreitet sich auf diese Weise kaskadenförmig in der Unternehmung.

Eine weitere, in der bankbetrieblichen Praxis bereits vorhandene Nutzungsart des Multiplikatoren-Konzepts ist der Einsatz von Organisationsmitgliedern als Referenten in der betrieblichen Weiterbildung. Hierbei schulen interne Spezialisten, die über ein spezifisches Fach- oder Methodenwissen in einem bestimmten Wissensgebiet, z. B. Bank- und Steuerrecht, Rechnungslegung, Wertpapieranalyse und -management, Fremdsprachen etc. verfügen, ihre Kollegen im Rahmen von Seminaren, Fallstudienbearbeitungen oder Planspielen.⁹²³ Der Einsatz von Organisationsmitgliedern als Multiplikatoren in der bankbetrieblichen Praxis beschränkt sich jedoch nicht auf die fachlich-methodische Weiterbildung. Vielmehr werden Organisationsmitglieder, die nicht der zentralen Personalentwicklungs-Abteilung angehören, auch als Referenten oder Moderatoren in der personell-sozialen Weiterbildung und Gruppenentwicklung eingesetzt.

⁹²¹ Die institutsgruppenspezifische Analyse der Ergebnisse zeigte keine wesentlichen Unterschiede im Antwortverhalten der Personalentwicklungs-Experten. 88 Prozent der befragten Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken sowie 81 Prozent der befragten Personalentwicklungs-Experten der anderen Institutsgruppen beurteilen den *Einsatz von Bank-Mitarbeitern als Berater, Betreuer und Lehrende* als *sehr bedeutend* und *bedeutend*.

⁹²² Vgl. hierzu auch Probst, G. J. B. (Organisation, 1992), S. 234. Im Gegensatz zu PROBST vertritt der Verfasser jedoch die Auffassung, daß sich der Einsatz von Multiplikatoren nicht nur auf zeitlich begrenzte Reorganisations-Maßnahmen beschränken kann und soll.

⁹²³ Vgl. hierzu auch das Praxisbeispiel in Rometsch, S. (Produktinnovation, 1998), S. 318 f.

Die zielgerichtete und systematische Umsetzung eines Multiplikatoren-Konzeptes fördert nicht nur die Ausschöpfung bislang ungenutzter individueller Wissenspotentiale, sondern auch den Wissenstransfer. Hierbei hat eine zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung verschiedene Aufgaben. Zum einen hat sie die Aufgaben, als Informations- und Beratungsstelle für aktuelle und potentielle Multiplikatoren zu fungieren und vorhandene Multiplikatoren-Programme im Unternehmen zu kommunizieren. Zum anderen soll sie Organisationsmitglieder, die für einen Einsatz als Multiplikatoren in Frage kommen, identifizieren und zur Mitarbeit anregen.⁹²⁴ Darüber hinaus obliegt einer zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung auch die Auswahl und die pädagogisch-psychologische Qualifizierung der Multiplikatoren sowie die Koordination des Multiplikatoren-Einsatzes.

3.6.4.5 Regelmäßige Mitarbeiterbefragungen

Während Anfang der achtziger Jahre Geschäftsleiter und Führungskräfte dem Instrument Mitarbeiterbefragung noch skeptisch gegenüberstanden, hat sich die Mitarbeiterbefragung mittlerweile als *Analyseinstrument und Grundlage der Organisationsentwicklung*⁹²⁵ in vielen Unternehmen durchgesetzt. Auch in den befragten Instituten scheint die gesamtbankweite regelmäßige Befragung der Mitarbeiter weitgehend anerkannt und institutionalisiert zu sein.⁹²⁶ Mit einem Median von 2 wird die *regelmäßige Mitarbeiterbefragung*, die nach eigenen Angaben der befragten Institute im Durchschnitt alle 26 Monate durchgeführt wird, als ein verhältnismäßig *bedeutendes* Organisationsentwicklungs-Instrument eingeschätzt.⁹²⁷ In dieser Beurteilung sind sich die befragten Personalentwicklungs-Experten mit einem Quartilsabstand von 1 und einer mittleren absoluten Abweichung von 0.70 aber eher uneinig.⁹²⁸ Welche Funktion eine

⁹²⁴ Siehe hierzu auch Kapitel 3.4.3, S. 136 ff.

⁹²⁵ Vgl. Töpfer, A./Funke, U. (Mitarbeiterbefragung, 1985), S. 9 ff. sowie die dort angegebene Literatur.

⁹²⁶ Zu Beispielen für den Einsatz von Mitarbeiterbefragungen in der bankbetrieblichen Praxis vgl. u. a. Patock, H./Thomalla, H. (Mitarbeiterbefragung, 1981), S. 268 ff., Neumann, R./Mügge, H. (Mitarbeiterbefragung, 1989), S. 463 ff., Steinbichler, E./Kern, H. (Mitarbeiterbefragung, 1991), S. 521 ff., Ganserer, J./Laber, H. (Mitarbeiter-Meinungsumfrage, 1996), S. 224 ff., Ganserer, J. (Mitarbeiter-Meinungsumfrage, 1997), S. 367 ff. sowie Kring, W./Zimmermann, B. (Lernen, 1998), S. 32 ff.

⁹²⁷ Siehe Abbildung 37, S. 217.

⁹²⁸ Die institutsgruppenspezifische Analyse ergab, daß die Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken die Bedeutung der Mitarbeiterbefragung geringer einschätzen als ihre Kollegen aus den anderen Institutsgruppen. 60 Prozent der befragten Personalentwicklungs-Experten der Sparkassen und Landesbanken und 75 Prozent der befragten Personalentwicklungs-

regelmäßige Mitarbeiterbefragung im Rahmen einer integrativen Personalentwicklung übernimmt, wird im folgenden erläutert.

Die regelmäßige Mitarbeiterbefragung hat grundsätzlich die Aufgabe, die Stärken und Schwächen einer Bank aus der Sicht ihrer Organisationsmitglieder zu erfassen. Sie soll eine informatorische Basis sowohl für die Planung und Durchführung strategischer, struktureller und personell-sozialer Veränderungsmaßnahmen wie auch für die Kontrolle bereits durchgeführter Maßnahmen bereitstellen.⁹²⁹ Darüber hinaus kommt den Befragungsergebnissen eine Initialfunktion zur Anregung von Diskussionen, Gesprächen etc. zwischen Mitarbeitern, Fach- und Führungskräften sowie Gruppen zu.⁹³⁰ Zusammengefaßt ist die Mitarbeiterbefragung ein Instrument, das die Unternehmensführung unterstützen soll.⁹³¹ Die Mitarbeiterbefragung wird in der Regel im Auftrag der Geschäftsleitung und mit Zustimmung der Arbeitnehmervertretung durchgeführt. Mit Hilfe von standardisierten Fragebögen werden dabei alle Organisationsmitglieder, eine repräsentative Stichprobe oder eine bestimmte Zielgruppe unter Beachtung rechtlicher und methodischer Rahmenbedingungen befragt. Zweck der Mitarbeiterbefragung ist es, führungsrelevante Informationen über die Einstellungen, Werthaltungen, Erwartungen und Bedürfnisse der Organisationsmitglieder zu bestimmten Bereichen der betrieblichen Arbeitswelt und/oder Umwelt zu erheben, um daraus Hinweise auf betriebliche Stärken und Schwächen zu erlangen. Primäres Ziel der Mitarbeiterbefragung ist es, einen Dialog zwischen Mitarbeitern und Führungskräften über die Ursachen der identifizierten Schwächen anzuregen und konkrete Veränderungsprozesse einzuleiten.

Aus Sicht des organisatorischen Lernens dient die regelmäßige Mitarbeiterbefragung v. a. dazu, individuelle und kollektive Handlungsroutinen und Verarbeitungsmuster, die das organisatorische Lernen behindern oder verstärken können, auf Instituts- und Gruppenebene zu identifizieren. Um den Erfolg von Mitarbeiterbefragungen zu ge-

Experten der anderen Institutsgruppen sehen die Mitarbeiterbefragung als *sehr bedeutend und bedeutend* an.

⁹²⁹ „Sie (die Mitarbeiterbefragung, Anm. d. Verf.) liefert Orientierungs- und Bewertungshilfen bei der Realisierung von Unternehmensvisionen, Unternehmensstrategien und -maßnahmen, stellt aber auch einen Spiegel der Führungs- und Kommunikationsstruktur des Unternehmens dar. Das regelmäßige Feedback von der Basis ist nicht nur wichtig, wenn tiefgreifende strukturelle und organisatorische Veränderungen angestrebt oder bereits durchlebt werden. Sie ist ebenso ... Standortbestimmung und kann als mögliches Frühwarnsystem dienen, das eine sich verschlechternde Mitarbeitermotivation zutage fördert.“ Koeder, K. W. (Mitarbeiterumfragen, 1996), S. 35.

⁹³⁰ Vgl. hierzu auch Steinbichler, E./Kern, H. (Mitarbeiterbefragung, 1991), S. 521 f.

⁹³¹ Vgl. hierzu und zum folgenden Neumeier, W. (Mitarbeitermeinungsumfrage, 1996), S. 340.

währleisten, ist es unbedingt erforderlich, daß die Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung nicht unbeachtet bleiben. Unabhängig von ihrer jeweiligen Ausprägung müssen die Ergebnisse in Mitarbeiter-, Abteilungsgespräche etc. einfließen und gegebenenfalls zur Grundlage notwendiger Veränderungsmaßnahmen gemacht werden.⁹³² Sowohl die Mitarbeiterbefragungen als auch mögliche Folgemaßnahmen müssen jedoch gezielt geplant, durchgeführt und kontrolliert werden. Aus diesem Grund sollte das Management der regelmäßigen Mitarbeiterbefragung auch der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung übertragen werden.

Die zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung muß das gesamte Management (Planung, Durchführung und Kontrolle⁹³³) der Mitarbeiterbefragung aber nicht allein übernehmen. Nach Aussagen der interviewten Personalentwicklungs-Experten greift man hierzu in der bankbetrieblichen Praxis⁹³⁴ vielmehr auf bereichsübergreifende interne Projektgruppen und/oder auf die Unterstützung externer Beratungsunternehmen zurück.⁹³⁵ Wesentliche Aufgaben der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung sind nach Ansicht des Verfassers jedoch immer

- die umfassende Unterrichtung der Organisationsmitglieder im Vorfeld einer jeden Befragung über die Zielsetzung, den Inhalt sowie die Art und Weise der Durchführung,
- die Initiierung und Begleitung von Folgemaßnahmen⁹³⁶ zur Beseitigung von Schwächen, z. B. in der Führung, der Organisationsstruktur oder des Unternehmensimage⁹³⁷, die aus den Ergebnissen der Mitarbeiterbefragung abgeleitet werden,
- die Überprüfung der angegangenen Veränderungen⁹³⁸ und
- die Auswahl und Einweisung einer Projektgruppe und/oder eines externen Beratungsunternehmens, mit denen die zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung die Mitarbeiterbefragungen durchführt.

⁹³² Vgl. u. a. Neumeier, W. (Mitarbeitermeinungsumfrage, 1996), S. 350. Zur Drittparteien-Intervention siehe Kapitel 3.6.3.5.1, S. 213 f.

⁹³³ Zu den einzelnen Phasen der Mitarbeiterbefragung vgl. u. a. Koeder, K. W. (Mitarbeiterumfragen, 1996), S. 36.

⁹³⁴ Siehe Fußnote 363, S. 82.

⁹³⁵ Zur Make-or-Buy-Problematik von Mitarbeiterbefragungen vgl. auch Opgenoorth, W. P. (Mitarbeiterbefragung, 1985), S. 227 f.

⁹³⁶ Zu möglichen Folgemaßnahmen vgl. u. a. Steinbichler, E./Kern, H. (Mitarbeiterbefragung, 1991), S. 524.

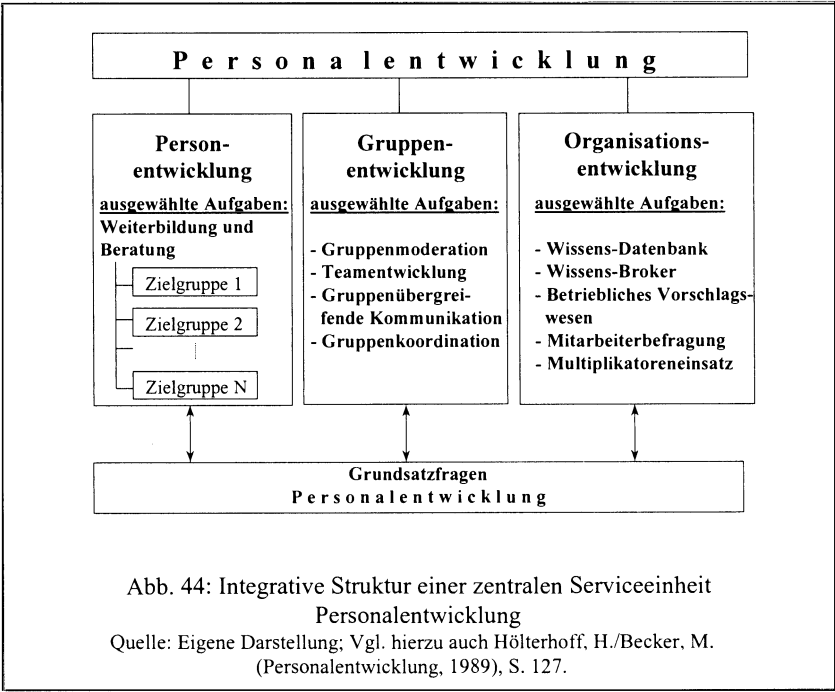
⁹³⁷ Vgl. hierzu u. a. die Beispiele in Opgenoorth, W. P. (Mitarbeiterbefragung, 1985), S. 174-226.

⁹³⁸ Vgl. Neumeier, W. (Mitarbeitermeinungsumfrage, 1996), S. 343.

3.7 Organisationsstrukturelle und konzeptionelle Schlußfolgerungen

3.7.1 Aufgabenteilung in der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung

In Kapitel 3.6 konnte deutlich gemacht werden, daß das Lernen auf individueller und kollektiver Ebene den ebenenorientierten Einsatz spezifischer Personalentwicklungs-Maßnahmen erforderlich macht. Weil sich aber nicht nur die Interventionsebenen (Organisationsmitglied, Gruppe oder Gesamtbank), sondern auch die Interventionsziele (Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit von einzelnen Organisationsmitgliedern, von Gruppen oder der Gesamtbank) eines Instrumenteneinsatzes wesentlich unterscheiden, sollte innerhalb der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung eine interventionsebenenorientierte Aufgabenteilung erfolgen. Die zentrale Serviceeinheit Personalentwicklung sollte dementsprechend in Person-, Gruppen- und Organisationsentwicklung eingeteilt werden.⁹³⁹



⁹³⁹ Vgl. hierzu ansatzweise Hölterhoff, H./Becker, M. (Weiterbildung, 1986), S. 21 sowie Hölterhoff, H./Becker, M. (Personalentwicklung, 1989), S. 127.

Die Personalentwicklung nimmt hierbei u. a. die folgenden Aufgaben wahr

- Dokumentation der je Organisationsmitglied durchgeführten Personalentwicklungs-Maßnahmen sowie deren Erfolge in der Personalakte,
- Identifikation, Analyse, Prüfung, Auswahl und Kontrolle des internen und externen Personalentwicklungs-Angebots sowie Planung, Durchführung und Kontrolle selbst-erstellter Personalentwicklungs-Maßnahmen,
- Beratung der einzelnen Mitarbeiter, Führungs- und Fachkräfte in allen Fragen der Personalentwicklung, wie externes und internes Weiterbildungs-Angebot, Laufbahngestaltung etc.⁹⁴⁰,
- Mitwirkung bei der Entwicklung von strategisch orientierten Funktionsbeschreibungen und Anforderungsprofilen sowie
- Entwicklung von job-enrichment-, job-enlargement- und job-rotation-Konzeptionen sowie Modellentwicklungswegen.

An der Aufzählung wird deutlich, daß die traditionelle Trennung von Personalentwicklung und Personalverwaltung⁹⁴¹ weitgehend aufgehoben wird. Auch unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Rahmenbedingungen⁹⁴² ist es nach Ansicht des Verfassers nämlich nicht plausibel, warum der Personalentwicklung zwar ein Bildungs- und Förderauftrag in allen Fragen der individuellen Weiterbildung, Laufbahngestaltung und -beratung zugerechnet wird, die hierzu notwendigen persönlichen Daten und Informationen der Organisationsmitglieder aber in anderen Organisationseinheiten erfaßt, verarbeitet und gespeichert werden. Aus diesem Grund wird empfohlen, Personalentwicklung und individuelle Personalverwaltung zusammenzufassen.⁹⁴³

⁹⁴⁰ „Damit die Organisationsmitglieder alle Möglichkeiten zur Weiterbildung und Veränderung der beruflichen Laufbahn in Anspruch nehmen können, ist es wichtig, daß Organisationen ihre Mitglieder laufend beraten und ihnen umfassende Informationen zur Verfügung stellen.“ Holling, H./Liepmann, D. (Personalentwicklung, 1993), S. 303. Vgl. hierzu auch Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1994), S. 34.

⁹⁴¹ Hierzu zählt der Verfasser alle Verwaltungsmaßnahmen, die mit der Einstellung, der Betreuung, dem Einsatz und der Freisetzung von Organisationsmitgliedern verbunden sind. Dazu zählen nicht die Schaffung, der Betrieb und die Verwaltung von betrieblichen Sozialeinrichtungen, der Einsatz und die Betreuung des Sanitäts- und werksärztlichen Dienstes, die Gestaltung und Überwachung von Einrichtungen der Arbeitssicherheit und Unfallverhütung sowie die Erstellung von Sozialplänen im Rahmen umfangreicher Reorganisations-Maßnahmen. Vgl. hierzu allgemein Störmann, A. (Personalverwaltung, 1988), S. 32-33 sowie Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 316-320.

⁹⁴² Siehe Kapitel 3.5.1.2, S. 148. Vgl. hierzu auch Hentschel, B. (Personalwesen, 1988), S. 14-16 sowie Bisani, F. (Personalwesen, 1995), S. 320-323.

⁹⁴³ LIPPITT/NADLER wiesen bereits 1967 auf die Bedeutung der zentralen Personalentwicklung als *administrator* hin. Vgl. Figge, H./Kern, M. (Personalentwicklung, 1982), S. 311 und Chaddock, P.

Ob die Personentwicklung dabei verschiedene Zielgruppen unterscheiden muß, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Nach Ansicht des Verfassers kann auf eine institutsspezifische Abgrenzung verschiedener Zielgruppen im Rahmen des bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Management aber auch in Zukunft nicht verzichtet werden. Eine Zielgruppenbildung, wie z. B. in Führungskräfte-, Fachkräfte- und Mitarbeiter-Entwicklung sowie Nachwuchskräfteförderung bietet sich dabei aber nur auf der Ebene der Personentwicklung an. Ähnlich wie in einzelnen Strategischen Geschäftsfeldern, z. B. im Privatkundengeschäft, in denen sogenannte Kundenbetreuungs-Teams⁹⁴⁴ verschiedenen Zielgruppen zugeordnet werden, sollten auch in der Personentwicklung spezifische Zielgruppen gebildet werden, die von spezialisierten Personentwicklungs-Teams betreut werden. Diese Teams bestehen aus pädagogisch geschulten Trainern und personalwirtschaftlich qualifizierten Betreuern. Die Trainer haben die Aufgabe, den relevanten Weiterbildungsmarkt ihrer Zielgruppe kontinuierlich zu analysieren, Qualifizierungsbedarfe zu identifizieren, eigene Weiterbildungs-konzepte für ihre Zielgruppe zu entwerfen und umzusetzen sowie den jeweiligen Organisationsmitgliedern in allen Fragen der individuellen Weiterbildung und Förderung, z. B. interne und externe Weiterbildungsmöglichkeiten, Laufbahnberatung, zur Verfügung zu stehen. Die wesentlichen Aufgaben der Betreuer hingegen bestehen darin, die selbsterstellten internen Weiterbildungs-Maßnahmen der Trainer zu koordinieren, die Personalakten der jeweiligen Zielgruppe zu verwalten und zu pflegen und den Mitarbeitern in allen individuellen Personalverwaltungsfragen, wie z. B. Entgeltabrechnung, Urlaubsanspruch etc. informierend und beratend zur Verfügung zu stehen.

Im Gegensatz zur individuellen Personentwicklung ist es nicht die Aufgabe der Gruppenentwicklung, individuelle Qualifikationen anzupassen oder aufzubauen. Zweck der Gruppenentwicklung ist es vielmehr, die Kommunikation und Interaktion, d. h. den Wissensaustausch innerhalb und zwischen Gruppen der Organisation zu verbessern. Die Gruppenentwicklung ist zwar auf die Personentwicklung angewiesen, im Mittelpunkt der Gruppenentwicklungs-Arbeit stehen jedoch nicht einzelne Organisationsmitglieder, sondern Gruppen. Wesentliche Aufgabe der Gruppenentwicklung sind

- die Betreuung, Koordination und Moderation von (Arbeits-)Gruppen,

H. (Training Staff, 1976), S. 3-2, zit. nach Lippitt, G. L./Nadler, L. (Training Director, 1967). Siehe hierzu auch Kapitel 3.6.2.3.2.2, S. 190 f.

⁹⁴⁴ Vgl. Linseisen, A. (Lean Banking, 1995), S. 168 f.

- die Analyse, Gestaltung und Förderung der gruppenübergreifenden Kommunikation sowie
- die aktive Mitwirkung bei der Entwicklung, Umsetzung und Kontrolle neuer Gruppenarbeitsstrukturen, wie z. B. Qualitätszirkel- oder teilautonome Arbeitsgruppen-Konzepte.

Um auch auf Ebene der Gesamtorganisation die Zugänglichkeit von individuellen und kollektiven Wissensbeständen und -potentialen zu erhalten oder zu schaffen, hat die Organisationsentwicklung schließlich die folgenden wesentlichen Aufgaben:

- Entwicklung und Aufrechterhaltung der systematischen Nutzung eines Betrieblichen Vorschlagswesens,
- Regelmäßige Durchführung und Auswertung von organisationsweiten Mitarbeiterbefragungen sowie Initiierung, Konzeption, Durchführung und Kontrolle von Folgemaßnahmen,
- Entwicklung und Aufrechterhaltung des systematischen Einsatzes von Multiplikatoren-Programmen,
- Entwicklung und Pflege der personalentwicklungs-relevanten Teile einer organisationsweiten Wissensdatenbank sowie Information und Beratung über deren Inhalte und Nutzung.

3.7.2 Einbindung der Personalentwicklungs-Instrumente in den bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Zirkel

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Aufgabenteilung in der zentralen Serviceeinheit Personalentwicklung beschrieben wurde, stellt sich abschließend die Frage, wie die in Kapitel 3.6 vorgestellten Personalentwicklungs-Instrumente sinnvoll in ein integratives Personalentwicklungs-Konzept eingebettet werden können. Nach Ansicht des Verfassers wird die bankbetriebliche Personalentwicklung auch in Zukunft individuelle Anforderungen an die Organisationsmitglieder ermitteln müssen. Wie in Abbildung 45 dargestellt, wird es auch künftig notwendig sein, ausgehend von den Anforderungen des Umsystems und den hiermit verbundenen strategischen und strukturellen Konsequenzen für die Institute, individuelle Qualifikationsdefizite fachlich-methodischer und personell-sozialer Art zu identifizieren, die Eignungslücken durch den Einsatz von Weiterbildungs-Maßnahmen zielgerichtet und systematisch zu schließen, den individuellen Lerntransfer zu fördern und den Erfolg des Instrumenteneinsatzes zu

kontrollieren⁹⁴⁵ (*Traditionelle Personalentwicklung* in Abbildung 45). Hierbei wird sich die bankbetriebliche Personalentwicklung jedoch weniger an konkreten zeitinvarianten Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofilen orientieren können, sondern sich auf strategisch orientierte Funktionsbeschreibungen und Anforderungsprofile stützen müssen.

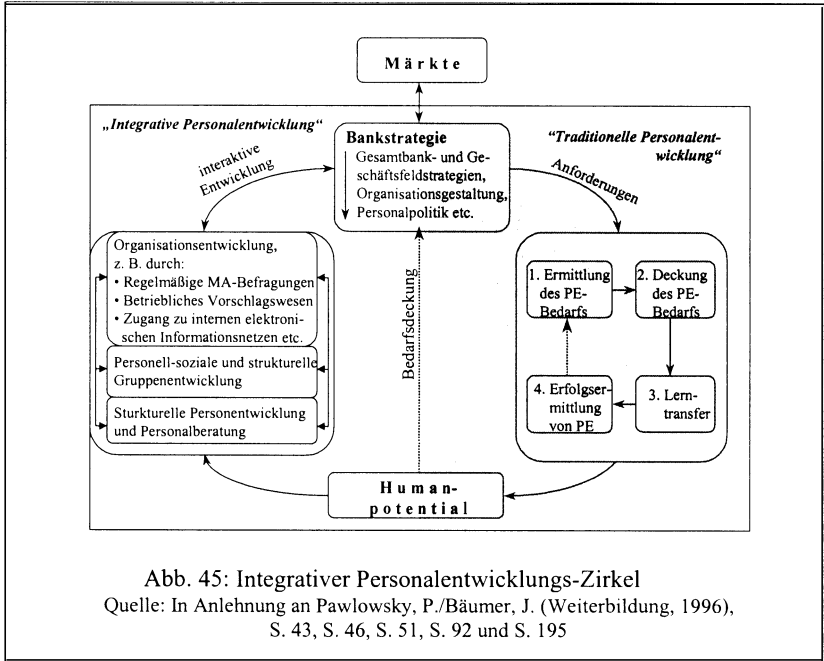


Abb. 45: Integrativer Personalentwicklungs-Zirkel

Quelle: In Anlehnung an Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 43, S. 46, S. 51, S. 92 und S. 195

Darüber hinaus und vielleicht als wesentliche Voraussetzung dafür wird sich eine bankbetriebliche Personalentwicklung in Zukunft stärker um die Veränderung, Nutzung und Fortentwicklung der organisatorischen Wissensbasis und hier im speziellen des Wissenspotentials der bankbetrieblichen Humanressourcen bemühen müssen. Hierbei können strukturelle Personentwicklungs-Maßnahmen, Personalberatungs-Maßnahmen, strukturelle und personell-soziale Gruppenentwicklungs-Maßnahmen sowie Organisationsentwicklungs-Maßnahmen bei der Identifikation, Diffusion, Modifikation, Integration und Umsetzung bislang nur latent vorhandenen Organisationswissens in Banken einen konstruktiven Beitrag leisten. Wenn der gezielte und systematische Ein-

⁹⁴⁵ Vgl. hierzu u. a. Peege, F.-K. (Transfer-Sicherung, 1986), S. 540 ff.

satz dieser Instrumente nicht nur von den jeweiligen Fach- und Prozeßpromotoren⁹⁴⁶, sondern auch von der Geschäftsleitung konsequent vorangetrieben wird⁹⁴⁷, dann besteht eine reelle Möglichkeit, daß diese Maßnahmen auch die Entwicklung, Festlegung und Umsetzung von Gesamtbank-, Geschäftsfeld- und Funktionalstrategien positiv beeinflussen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Frage, wie Banken auf die offensichtlichen und dramatischen wie auch auf die langsamen und beständigen Veränderungen im deutschen Bankgewerbe adäquat reagieren können. Zur Bewältigung dieses Wandels bieten moderne Management-Konzepte, wie z. B. Lean Management, Business Reengineering oder Total Quality Management zwar bereits hilfreiche Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen an. Wie eine Vielzahl gängiger Organisationsentwicklungs-Ansätze weisen aber auch diese Konzepte den erheblichen Nachteil auf, daß sie Veränderungen des organisatorischen Um- und Insystems im wesentlichen als eine Aneinanderreihung einzelner und zeitlich begrenzter Einzelprojekte verstehen, die es unter Mithilfe externer Beratungsunternehmen kurzfristig durchzuführen gilt. Diese Konzepte berücksichtigten in den meisten Fällen jedoch weder das Wissenspotential in und von Organisationen noch geben sie eine befriedigende Antwort auf die Frage, welche Möglichkeiten die bankbetriebliche Personal- und Organisationsentwicklung hat, zur Bewältigung der Veränderungen des bankbetrieblichen In- und Umsystems aktiv und konstruktiv beizutragen.

Die kritische Analyse der Konzepte des organisatorischen Lernens zeigte, daß der grundlegende gedankliche Kern dieser Ansätze im Gegensatz zu anderen Management-Konzepten, z. B. Lean Management oder Business Reengineering, eine angemessene Annäherung an diese Problemstellung bietet. Weil das Lernen in Banken traditionell das Aufgabengebiet der bankbetrieblichen Personalentwicklung ist, wurde in Kapitel 3 dieser Arbeit der wesentliche Kern organisatorischer Lernansätze aufgegriffen und erörtert, wie die bankbetriebliche Personalentwicklung das Lernen in und von Banken fördern kann. Aus der Kritik am traditionellen Personalentwicklungs-Begriff wurde schließlich die Forderung nach einer integrativen Personalentwicklung erhoben.

⁹⁴⁶ Zum Promotorenmodell vgl. grundlegend Witte, E. (Organisation, 1973), S. 20 ff. und erweitert Hauschildt, J. (Promotoren, 1998), S. 181 f.

⁹⁴⁷ Vgl. hierzu auch Hinterhuber, H. H. (Unternehmensführung, 1996), S. 17.

Letztere beinhaltet nicht nur die individuumzentrierte betriebliche Weiterbildung und Laufbahnplanung, sondern schließt u. a. auch Instrumente der Gruppen- und Organisationsentwicklung ein.

Weil sich ein Großteil der traditionellen Personalentwicklungs-Literatur und -Praxis jedoch auf das Management der strategie- und strukturerfüllenden individuellen Weiterbildung und Laufbahnplanung beschränkt und weil Aspekte der kollektiven Personalentwicklung in der traditionellen Personalentwicklungs-Literatur und -Praxis lediglich in bezug auf die Erhöhung individueller Sozialkompetenz, Team- und Kooperationsfähigkeit usw. problematisiert werden, war es notwendig, die bislang vorliegenden Einteilungen von Personalentwicklungs-Instrumenten auf der Grundlage eines integrativen Personalentwicklungs-Verständnisses neu zu ordnen. Hiernach können sowohl direkte als auch indirekte Personalentwicklungs-Instrumente den individuellen Wissens- und Erfahrungserwerb der Organisationsmitglieder sowie deren Umsetzung fördern. Im Gegensatz dazu ist es die primäre Aufgabe der Gruppenentwicklung, die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit von (Arbeits-)Gruppen innerhalb der Bank zu verbessern. Auch der bankbetrieblichen Gruppenentwicklung stehen dabei verschiedene Instrumente zur Verfügung, die den gruppeninternen und gruppenübergreifenden Wissensaustausch direkt oder indirekt fördern. Im Gegensatz zur traditionellen Auffassung wurden in dieser Arbeit schließlich einige Instrumente als Organisationsentwicklungs-Instrumente bezeichnet, die die Zugänglichkeit und den Transfer von individuellem und Gruppenwissen innerhalb der Gesamtbank unterstützen, wie z. B. der systematische Einsatz eines Betrieblichen Vorschlagswesens, Intranet oder Multiplikatoren-Programms. Weil einem integrativen Personalentwicklungs-Konzept ein recht umfangreiches Instrumentarium zuerkannt werden konnte, war es schließlich erforderlich, eine sinnvolle Aufgabenzuordnung innerhalb einer zentralen Service-Abteilung Personalentwicklung vorzustellen und die Einbindung der Personalentwicklungs-Instrumente in den bankbetrieblichen Personalentwicklungs-Zirkel aufzuzeigen.

Im Rahmen dieser Arbeit konnten die Handlungsalternativen eines integrativen Personalentwicklungs-Konzepts zwar grundlegend beschrieben und erläutert, das organisatorische Lernen aber lediglich als organisationsinternes Phänomen behandelt werden. Am Ende dieser Arbeit muß deshalb auf noch ungeklärte Fragen hingewiesen werden. In Zukunft wird die bankbetriebliche Personalentwicklungs-Forschung und -Praxis nicht umhin kommen, neben dem bereits recht umfangreichen Instrumentenkatalog zur Identifikation von Personalentwicklungs-Bedarfen, an der Weiterentwicklung geeigneter

Instrumente zur Identifikation und Analyse von Gruppenentwicklungs-⁹⁴⁸ und Organisationsentwicklungs-Bedarfen zu arbeiten. Darüber hinaus ist es unbedingt erforderlich, tragfähige Evaluations-Konzepte für Gruppenentwicklungs-⁹⁴⁹ und Organisationsentwicklungs-Maßnahmen zu entwerfen, welche die traditionellen Personalentwicklungs-Controlling-Konzepte ergänzen. Des weiteren wird die bankbetriebliche Personalentwicklungs-Forschung in Zukunft verstärkt Konzepte und Instrumente zu entwickeln haben, die neben den Organisationsmitgliedern auch Organisationsteilnehmer⁹⁵⁰ in die organisatorischen Lernprozesse einbezieht. Hierzu sind in der bankbetrieblichen Literatur und Praxis bereits erfolversprechende Ansätze erkennbar, die das Lernen mit dem externen Kunden⁹⁵¹ oder das Lernen von Konkurrenten⁹⁵² fördern können.

⁹⁴⁸ Siehe hierzu ansatzweise Kapitel 3.6.3.3, S. 197 ff.

⁹⁴⁹ Vgl. ansatzweise Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996), S. 171.

⁹⁵⁰ Zum Begriff vgl. Kappler, E./Rehkugler, H. (Entscheidungen, 1991), S. 82.

⁹⁵¹ Vgl. hierzu allgemein Deiser, R. (Wissen, 1996), S. 64 ff. sowie Buchta-Noack, C. (Kunde, 1997), S. 53 ff. und Brunold, A. (Lernen, 1998), S. 440.

⁹⁵² Vgl. hierzu allgemein Ulrich, P. (Lernen, 1998).

Anhangsverzeichnis

Fragebogen zur Vorstudie.....247

Begleitschreiben zum Fragebogen.....255

Ergebnisse der Vorstudie in Zahlen.....256

Aufstellung der Interviewpartner.....258

Interviewleitfaden.....259

FRAGEBOGEN

1. Welcher Bankengruppe ordnen Sie Ihr Institut zu?

- ☐ **Großbanken** (Deutsche Bank AG, Dresdner Bank AG oder Commerzbank AG)
- ☐ **Sonstige Kreditbanken** (Regionalbanken, Zweigstellen ausländischer Banken oder Privatbankiers)
- ☐ **Sparkassen und Girozentralen**
- ☐ **Kreditgenossenschaftsbanken und Genossenschaftliche Zentralbanken**
- ☐ **Banken mit spezialisiertem Leistungsprogramm** (Realkreditinstitute, Ratenkreditbanken etc.) **jeder Rechtsform**
- ☐ **Kreditinstitute mit Sonderaufgaben jeder Rechtsform**

2. Mit dem Begriff 'Personalentwicklung' werden häufig recht unterschiedliche Vorstellungen verbunden. Welche Aufgaben ordnen Sie in Ihrer Bank der Personalentwicklung zu? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ **Ausbildung zum Bankkaufmann/-frau** (gemäß Berufsbildungsgesetz)
- ☐ **Weiterbildung/Fortbildung** (mitarbeiter- und/oder aufgabenorientiert)
- ☐ **Umschulung** (mitarbeiter- und/oder aufgabenorientiert)
- ☐ **Laufbahn-/Nachfolge-/Modellentwicklungsplanung** (mitarbeiter- und/oder aufgabenorientiert)
- ☐ **Team-/Gruppentraining bzw. Team-/Gruppenentwicklung**
- ☐ **P e r s o n e l l e Organisationsentwicklung**
- ☐ **S t r u k t u r e l l e Organisationsentwicklung**
- ☐ **Sonstiges:** _____
- ☐ **Keine Angabe**

3.1 Gibt es in Ihrem Institut eine eigene Abteilung, die sich ausschließlich mit Fragen der Personalentwicklung beschäftigt?

- ☐ **Ja;** Bezeichnung der Abteilung: _____
- ☐ **Nein**

3.2 Wenn nein; Wer ist von Ihrer Bank mit Fragen der Personalentwicklung beauftragt?

4. Wie ist die Personalentwicklung (PE) in Ihrer Bank organisiert?
(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ PE als Aufgabe einer **zentralen (Service-)Abteilung**
- ☐ PE als Aufgabe des **direkten Vorgesetzten**
- ☐ PE in Zusammenarbeit mit **Verbänden** (Sparkassenverband. Genossenschaftsverband. Bankenfachverband etc.)
- ☐ PE in Zusammenarbeit mit **externen Bildungsträgern** (vbb. Hochschule für Bankwirtschaft. Unternehmensberatern oder private Bildungsanbieter. wie z. B. Trainer. rechtlich selbständiges Tochterunternehmen etc.)
- ☐ PE durch **übergeordnetes Konzernunternehmen**
- ☐ **PE-Ausschuß** (Mitglieder sind Mitarbeiter verschiedener Abteilungen)
- ☐ **Dezentrale PE-Beauftragte** je Profit Center. Abteilung. Bereich etc.
- ☐ Übertragung der PE-Verantwortung auf **jeden einzelnen Mitarbeiter**
- ☐ **Sonstiges:** _____
- ☐ **Keine Angabe**

5. Auf die institutsspezifische Bedeutung der Personalentwicklung wird im Leitbild. in den Leitlinien etc. Ihrer Bank hingewiesen.

- ☐ **Ja**
- ☐ **Nein**

6. Wie lange gehören die Mitarbeiter im Durchschnitt Ihrem Institut an (durchschnittliche Betriebszugehörigkeit)?

- ☐ **ca. _____ Jahre**
- ☐ **keine Information**
- ☐ **Information vorhanden. aber keine Angabe möglich**

7. Worin sehen Sie 'bedeutende' H i n d e r n i s s e für das Lernen in und von Banken? Bitte bewerten Sie die folgenden Beispiele (1 = 'sehr bedeutend'; 2 = 'bedeutend'; 3 = 'weniger bedeutend'; 4 = 'unbedeutend'; 5 = 'völlig unbedeutend').

Note:

- **Geringe Lernwilligkeit/-motivation** von Bank-Mitarbeitern
- **Mangelnde Lernfähigkeit** von Bank-Mitarbeitern
- **Unzureichendes Lernprogramm-Angebot** der Banken
- **Hierarchiedenken behindert eine konsequente Mitarbeiter-Förderung**
- **Hierarchiedenken blockiert und/oder verzerrt lernrelevante Informationen**
- **Nur bestimmte Lernverhaltensweisen von Mitarbeitern** (z. B. Wahrnehmen bestimmter Lernprogramme. Absolvieren bestimmter Kurse bzw. Aufsuchen bestimmter Lernprogrammanbieter) **werden von Banken anerkannt**
- **Sonstiges:** _____

8. Worin sehen Sie 'bedeutende' Auslösefaktoren für das Lernen in und von Banken? Bitte bewerten Sie die folgenden Beispiele (1 = 'sehr bedeutend'; 2 = 'bedeutend'; 3 = 'weniger bedeutend'; 4 = 'unbedeutend'; 5 = 'völlig unbedeutend').

Note:

- **Hohe Lernwilligkeit/-motivation** von Bank-Mitarbeitern (z. B. aktive Veränderungsbereitschaft von Bank-Mitarbeitern).
- **Anregung durch Vorgesetzte und/oder Vorgaben aufgrund unbefriedigender Leistungs- und/oder Beurteilungsergebnisse.**
- **Permanente Veränderungen** im rechtlichen, gesellschaftlichen und/oder technologischen Umfeld von Banken.
- **Anregung durch Vorgesetzte aufgrund konsequenter Mitarbeiterförderung.**
- **Einstellung 'neuer' Mitarbeitern.** die durch ihre Initiative 'Lernen' anregen.
- **Unbefriedigende wirtschaftliche Entwicklung von Banken im allgemeinen.**
- **Entlassung** von Mitarbeitern. die das Lernen in der Bank be- bzw. verhinderten.
- **Systematische Förderung 'offener Kommunikation'.**
- **Sonstiges:** _____

9.1 Welche individuellen Personalentwicklungs-Maßnahmen für Mitarbeiter sehen Sie bei Banken als 'bedeutend' an? Bitte bewerten Sie die folgenden Beispiele (1 = 'sehr bedeutend'; 2 = 'bedeutend'; 3 = 'weniger bedeutend'; 4 = 'unbedeutend'; 5 = 'völlig unbedeutend').

Note:

- **Übungsstelle/Übungsschalter**
- **Laufbahn-/Nachfolge-/Modellentwicklungsplanung**
- **Quality Circle/Lernstatt**
- **Externe und/oder interne Weiterbildungs-/Fortbildungskurse** (z. B. Berater-Fachlehrgänge)
- **Systematische Job Enrichment-/Job Enlargement-Programme**
- **Fallstudienbearbeitung/Planspiele/Simulations-Programme**
- **Assistenten-/Entwicklungsstelle**
- **Systematisches Job Rotation-Programm** innerhalb und/oder außerhalb des eigenen Instituts
- **Mentoring/Coaching/Patenschaft/individuelle Laufbahnberatung**
- **Systematische Einarbeitungspläne/Einführungsprogramme** für 'neue' Mitarbeiter
- **Externe und/oder interne Referate/Vorträge**
- **Förderkreise** für ausgewählte Mitarbeitergruppen (z. B. Führungsnachwuchskreise)

Note (zu 9.1):

- ___ Externe und/oder interne **gruppendynamische Trainings, Verhaltens- und/oder Führungstrainings**
- ___ **Projektgruppen-Arbeit/Workshops** (Bearbeitung 'aktueller' instituts-spezifischer Problemstellungen)
- ___ **Fernunterricht/Fernuniversität**
- ___ **Systematisches Training on the Job-Programm**
- ___ Externe und/oder interne **Tagungen/Konferenzen/Messen**
- ___ Externe und/oder interne **Outplacement-Beratung** (systematische Betreuung und/oder Vermittlung ausscheidender Mitarbeiter)
- ___ **Sonstiges:** _____

9.2 Welche Personalentwicklungs-Maßnahmen zur Entwicklung von Teams / Gruppen (Projektgruppen, Filialpersonal, Workshop-Teilnehmer etc.) sehen Sie bei Banken als 'bedeutend' an? Bitte bewerten Sie die folgenden Beispiele (1 = 'sehr bedeutend'; 2 = 'bedeutend'; 3 = 'weniger bedeutend'; 4 = 'unbedeutend'; 5 = 'völlig unbedeutend').

Note:

- ___ **Permanente Quality Circels/Lernstätte**
- ___ **Zeitlich begrenzte Projektgruppen und Workshops** (z. B. am Wochenende)
- ___ Einrichtung **autonomer Arbeitsgruppen** (z. B. in Niederlassungen oder Filialen)
- ___ **Team-/Gruppenberatung und -betreuung** (z. B. Moderation und Koordination eines Projekt- oder Workshop-Ablaufs)
- ___ **Gruppendynamisches Training, Verhaltens- und/oder Führungstraining** (wie z. B. Kurse, die Gruppenprozesse zum Lerninhalt haben)
- ___ **Sonstiges:** _____

9.3 Welche Personalentwicklungs-Maßnahmen zur Entwicklung der Gesamtbank sehen Sie als 'bedeutend' an? Bitte bewerten Sie die folgenden Beispiele (1 = 'sehr bedeutend'; 2 = 'bedeutend'; 3 = 'weniger bedeutend'; 4 = 'unbedeutend'; 5 = 'völlig unbedeutend')

Note:

- ___ **Regelmäßige Mitarbeiterbefragungen;** alle _____ Monate
- ___ **Personalentwicklungs-/Weiterbildungs-/Bildungs-Controlling**
- ___ Systematische Nutzung des **betrieblichen Vorschlagswesens**
- ___ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Bank-Mitarbeiter werden über ein **internes Personalinformations-System** allen Mitarbeitern zur Verfügung gestellt (z. B. 'Kompetenz-Datenbank')
- ___ **Bank-Mitarbeiter** sollen bei entsprechender interner Nachfrage **als Berater, Betreuer, Lehrende etc.** in Projekten, Workshops etc. zur Verfügung stehen (z. B. 'Multiplikatoren-Konzept')
- ___ **Sonstiges:** _____

10. Für welche der folgenden Beispiele werden Anforderungs-/Aufgabenprofile erstellt und regelmäßig an externe und/oder interne Veränderungen angepasst? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ **Einzelne Stellen in Strategischen Geschäftseinheiten** (z. B. Berater in den strategischen Geschäftsfeldern „vermögende Privatkundschaft“ oder „Firmenkundschaft“); *Überprüfung alle ____ Mo.*
- ☐ **Einzelne Stellen in Service-Centern** (z. B. für Stellen in der zentralen Personalabteilung, Zahlungsverkehrsabteilung etc.); *Überprüfung alle ____ Mo.*
- ☐ **Einzelne Stellen in zeitlich begrenzten Projektgruppen/Workshops etc.** (z. B. für die Aufgaben des Moderators eines Workshops, des Koordinators oder Leiters einer Projektgruppe); *Überprüfung alle ____ Mo.*
- ☐ **Zeitlich begrenzte Projektgruppe/Workshops etc.**; *Überprüfung alle ____ Mo.*
- ☐ **Strategische Geschäftseinheit**; *Überprüfung alle ____ Mo.*
- ☐ **Service-Center**; *Überprüfung alle ____ Mo.*
- ☐ **Sonstiges:** _____
- ☐ **Keine Angabe**

11. Die Bedeutung von 'Teamfähigkeit' wird bei Banken häufig betont. Nach welchen Kriterien werden die Teilnehmer von Lerngruppen in Ihrer Bank ausgewählt? Bitte beurteilen Sie die folgenden Beispiele dahingehend, inwieweit sie für Ihre Bank zutreffen.

11.1 Nach gegenwärtigem oder künftigem **Weisungsbereich** (Führungskräfte, Führungsnachwuchskräfte etc.)

trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
☐	☐	☐	☐	☐

11.2 Nach gegenwärtigem oder künftigem **fachlichem Entscheidungsbereich** (bzgl. bestimmter Funktionen, Produkte/ Produktgruppen oder Kunden/ Kundengruppen)

trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
☐	☐	☐	☐	☐

11.3 Nach gegenwärtigen oder künftigen **Arbeitsablaufzusammenhängen innerhalb einer** bestimmten Organisationseinheit (z. B. Mitarbeiter einer strategischen Geschäftseinheit oder eines Service Center)

trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
☐	☐	☐	☐	☐

11.4 Nach gegenwärtigen oder künftigen **Arbeitsablaufzusammenhängen z w i s c h e n v e r s c h i e d e n e n** Organisationseinheiten (z. B. Mitarbeiter verschiedener strategischer Geschäftseinheiten und/oder Service Centers)

trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
☐	☐	☐	☐	☐

11.5 Nach **individuellen Fähigkeiten** (fachlicher, sozialer, methodischer und/oder persönlicher Art) der Bank-Mitarbeiter, **wobei die hierarchische Stellung keine Rolle spielt.**

trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
☐	☐	☐	☐	☐

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

12.1 Die *Eigenarten bankbetrieblicher Leistungen* (Stofflosigkeit, mangelnde Speicherbarkeit bzw. Lagerfähigkeit, Informationsintensität sowie Erklärungsbedürftig- und Vertrauensempfindlichkeit) zwingen die Banken zum kontinuierlichen Lernen.

stimme voll zu	stimme zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
☐	☐	☐	☐	☐

12.2 Die *Veränderungen der bankbetrieblichen Leistungen* aufgrund des permanenten Wandels im bankbetrieblichen Umfeld (rechtlicher, gesellschaftlicher und/oder technologischer Art) zwingen die Banken zum kontinuierlichen Lernen.

stimme voll zu	stimme zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
☐	☐	☐	☐	☐

12.3 Die *Entwicklung 'neuer' Bankleistungen* aufgrund des permanenten Wandels im bankbetrieblichen Umfeld (rechtlicher, gesellschaftlicher und/oder technologischer Art) zwingt die Banken zum kontinuierlichen Lernen.

stimme voll zu	stimme zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
☐	☐	☐	☐	☐

12.4 Weil sich die bankbetrieblichen Aufgaben und Tätigkeiten aufgrund rechtlicher, gesellschaftlicher und/oder technologischer Veränderungen im bankbetrieblichen Umfeld permanent wandeln, sind die Qualifikation und die Motivation des *gegenwärtigen* Personals ein *wesentlicher interner Erfolgsfaktor* von Banken.

stimme voll zu ☐	stimme zu ☐	stimme eher nicht zu ☐	stimme nicht zu ☐	stimme über- haupt nicht zu ☐

12.5 Weil sich die bankbetrieblichen Aufgaben und Tätigkeiten aufgrund rechtlicher, gesellschaftlicher und/oder technologischer Veränderungen im bankbetrieblichen Umfeld permanent wandeln, sind das *externe Personal-Marketing*, die *Personalbeschaffung* und die *Personalauswahl* für Banken *sehr bedeutend*.

stimme voll zu ☐	stimme zu ☐	stimme eher nicht zu ☐	stimme nicht zu ☐	stimme über- haupt nicht zu ☐

12.6 Weil Bankleistungen vor allem *informationsintensiv* und *erklärungsbe-
dürftig* sind, sind die Qualifikation und die Motivation des *gegenwärtigen* Personals ein wesentlicher interner Erfolgsfaktor von Banken.

stimme voll zu ☐	stimme zu ☐	stimme eher nicht zu ☐	stimme nicht zu ☐	stimme über- haupt nicht zu ☐

13.1 Der Betriebs- bzw. Personalrat hat eine wichtige Funktion bei der Entwicklung, Durchführung und Kontrolle *intern* durchgeführter Lernprogramme.

stimme voll zu ☐	stimme zu ☐	stimme eher nicht zu ☐	stimme nicht zu ☐	stimme über- haupt nicht zu ☐

13.2 Der Betriebs- bzw. Personalrat hat eine wichtige Funktion bei der *externen Vergabe* von Lernprogrammen.

stimme voll zu ☐	stimme zu ☐	stimme eher nicht zu ☐	stimme nicht zu ☐	stimme über- haupt nicht zu ☐

13.3 Der Betriebs- bzw. Personalrat hat *über seine gesetzlichen und tarifvertrag-
lichen Rechte hinaus*, einen wesentlichen Einfluß auf das Lernen in und von Banken.

stimme voll zu ☐	stimme zu ☐	stimme eher nicht zu ☐	stimme nicht zu ☐	stimme über- haupt nicht zu ☐

14.1 Wegen der ständigen Führungskräfte-Fluktuation (im Sinne eines Wechsels der Führungskraft zu instituts- und verbundexternen Unternehmen). kommt der Fähigkeit der Bank zu lernen. eine *hohe Bedeutung* zu.

stimme voll
zu
O

stimme zu
O

stimme eher
nicht zu
O

stimme nicht
zu
O

stimme über-
haupt nicht zu
O

14.2 Wegen der ständigen Mitarbeiter-Fluktuation (im Sinne eines Wechsels des Mitarbeiters zu instituts- und verbundexternen Unternehmen). kommt der Fähigkeit der Bank zu lernen. eine *hohe Bedeutung* zu.

stimme voll
zu
O

stimme zu
O

stimme eher
nicht zu
O

stimme nicht
zu
O

stimme über-
haupt nicht zu
O

Angaben zu Ihrer Person

Alter:

Geschlecht:

☐ weiblich

☐ männlich

Welcher/m organisatorischen Abteilung, Bereich etc. gehören Sie derzeit an?

Position?:

Betriebszugehörigkeit seit?:

19 ____

Seit wann für Personalfragen zuständig?:

19 ____

UNIVERSITÄT MÜNCHEN
SEMINAR FÜR BANKWIRTSCHAFT

Dipl.-Hdl. Oliver Krautwurst

Universität
München

Seminar für
Bankwirtschaft

Seminar für Bankwirtschaft, Ludwigstr. 28 RG/V, 80539 München

«Bank»

«Abteilung»

«Frau/Herrn» «Name»

«Strasse»

«Postleitzahl» «Ort»

80539 München

Ludwigstraße 28 RG/V

Telefon (089) 21 80 - 24 58

Telefax (089) 21 80 - 36 07

E-Mail:

krautwu@bwl.uni-muenchen.de

München, den 1997

Sehr geehrte/r «Frau/Herr» «Name»,

im Frühjahr 1996 haben Sie mir Ihre Unterstützung bei der Untersuchung im Rahmen meines Disserationsprojektes mit dem Arbeitstitel 'Organisatorisches Lernen bei Banken' (Stand 19.12.1996) zugesagt. Nun möchte ich Sie über den geplanten Untersuchungsablauf informieren.

Anhand des beiliegenden Fragebogens möchte ich zunächst feststellen, welche Rahmenbedingungen das Lernen bei Banken beeinflussen und welche Einflußfaktoren das Lernen bei Banken auslösen und behindern. Die Ergebnisse der Fragebogenaktion sollen dann in die Entwicklung eines Interviewleitfadens eingehen. Im Anschluß daran sollen ausgewählte Personalverantwortliche befragt werden. Ziel des Interviews soll es sein, mögliche Ansatzpunkte eines integrativen Personal- und Organisationsentwicklungs-Konzepts für Banken festzustellen.

Nun möchte ich Sie bitten, mich beim ersten Schritt meiner Untersuchung zu unterstützen, indem Sie beiliegenden Fragebogen ausfüllen und möglichst bald an mich zurücksenden. Einen frankierten Rückumschlag habe ich diesem Schreiben beigelegt.

Die Gestaltung des Fragebogens sichert Ihnen absolute Anonymität, da die Auswertung ausschließlich durch mich persönlich erfolgt und alle Ergebnisse auf aggregiertem Niveau erstellt werden.

Wenn Sie mir jetzt 20 Minuten Ihrer Zeit schenken, würden Sie mir sehr helfen, mein Disserationsprojekt erfolgreich zu starten.

Falls Interesse besteht, stelle ich Ihnen nach Fertigstellung meiner Doktorarbeit ein Kurzfassung der Ergebnisse zur Verfügung. Für eventuelle Rückfragen stehe ich Ihnen gerne jederzeit zur Verfügung. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Oliver Krautwurst

Anlagen

Frage	Median	Absolute mittlere Abweichung	Quartils- abstand	Spannweite	<i>arithme- tisches Mittel</i>	<i>Varianz</i>
7.1	4	0.61	1	4	3.7	0.75
7.2	4	0.53	1	4	4.02	0.57
7.3	4	0.7	2	4	3.8	0.89
7.4	3	0.68	2	4	2.91	0.77
7.5	3	0.72	2	3	3.09	0.73
7.6	2.5	0.86	2	5	2.73	1.07
8.1	2	0.37	0	4	1.93	0.42
8.2	2.5	0.61	1	4	2.57	0.47
8.3	1	0.51	1	4	1.51	0.52
8.4	2	0.47	1	3	2.2	0.44
8.5	3	0.65	1	4	3.3	0.8
8.6	4	0.77	1	5	3.59	0.92
8.7	5	0.64	1	4	4.36	0.63
8.8	2	0.45	1	4	2.18	0.51
9.1.1	4	1.02	1.5	5	3.47	1.42
9.1.2	2	0.49	0.5	4	2	0.58
9.1.3	3	0.8	1	5	2.75	1.01
9.1.4	2	0.44	1	3	1.87	0.43
9.1.5	2	0.71	1	5	2.53	0.74
9.1.6	3	0.58	1	4	2.82	0.59
9.1.7	3	0.79	2	5	2.77	0.88
9.1.8	3	0.91	2	5	2.89	1.17
9.1.9	2	0.66	1.5	5	2	0.93
9.1.10	2	0.59	1.5	4	2.05	0.73
9.1.11	3	0.55	1.5	4	2.98	0.6
9.1.12	2	0.51	1	4	1.73	0.58
9.1.13	2	0.4	1	3	1.73	0.33
9.1.14	2	0.46	1	3	1.69	0.36
9.1.15	3	0.62	1	4	3.4	0.6
9.1.16	2	0.67	2	4	2	0.8
9.1.17	3	0.55	1	4	3.38	0.55
9.1.18	3	0.68	1	4	3.91	0.77
9.2.1	2.5	0.84	2	5	2.7	0.94
9.2.2	2	0.58	1.5	4	2.09	0.65
9.2.3	3	0.93	2	5	2.75	1.32
9.2.4	2	0.35	0	4	2.04	0.43
9.2.5	2	0.49	1	3	1.87	0.47
9.3.1	2	0.7	1	4	2.3	0.84
9.3.2	2	0.42	0	4	2.16	0.41
9.3.3	2	0.81	1	4	2.49	0.9
9.3.4	3	1	2	5	3.07	1.53
9.3.5	2	0.43	1	3	1.74	0.37

Frage	Median	Absolute mittlere Abweichung	Quartils- abstand	Spannweite	<i>arithme- tisches Mittel</i>	<i>Varianz</i>
11.1	2	0.56	1	5	2.03	0.88
11.2	2	0.43	0	5	2.28	0.76
11.3	2	0.69	1	4	2.54	0.76
11.4	2	0.73	1	4	2.38	0.78
11.5	2	0.63	1	5	2.43	0.84
12.1	2	0.76	1	5	1.87	1.04
12.2	1	0.76	1	5	1.22	0.17
12.3	1	0.51	1	3	1.51	0.29
12.4	1	0.24	0	3	1.24	0.32
12.5	2	0.55	0.5	5	2.11	0.77
12.6	1	0.39	1	2	1.39	0.33
13.1	3	0.62	1.5	4	3.13	0.74
13.2	3.5	0.82	1	4	3.59	0.76
13.3	3	0.67	1	4	3.28	0.72
14.1	3	0.73	1	5	3.07	1.01
14.2	3	0.70	1	5	3.23	0.92

Aufstellung der Interviewpartner:

Deutsche Bank AG

Personal (Z)
Management Development
Herr Dr. Möhrle

Bayerische Landesbank

Girozentrale
Personalabteilung
Frau Hackenberg

Bayerische Vereinsbank AG

Personalmarketing
Herr Maassen

Berliner Volksbank eG

Ausbildung/Fortbildung
Herr Old

Deutsche Postbank AG

Personalentwicklung und
-marketing
Frau Brandt

Hamburger Sparkasse

Personalentwicklung
Frau Raschke

Kreissparkasse Herford

Servicebereich Personal
Frau Dewenter

Landesbank Berlin

Girozentrale
Personalentwicklung
Frau Lotze

Landesgirokasse öffentliche Bank und Landessparkasse

Personalabteilung
Herr Sanne

Stadt- und Kreissparkasse Leipzig

Personalentwicklung
Herr Ewald

Stadtsparkasse München

Personal- und Organisations-
entwicklung
Frau Lenz

Stadtsparkasse Nürnberg

Personalabteilung
Frau Wiegel

INTERVIEWLEITFADEN

1. Ist ihrer Meinung nach ein Kreditinstitut gezwungen, kontinuierlich zu lernen?
Wenn ja; Warum?
2. Welche Bedeutung kommt hierbei dem gegenwärtigen Personal zu und warum?
3. Worin sehen Sie im allgemeinen **A u s l ö s e f a k t o r e n** für das Lernen in und von Banken?
4. Worin sehen Sie im allgemeinen **H i n d e r n i s s e** für das Lernen in und von Banken?
- 5.1 Setzen Sie in Ihrem Institut auch Team- und Organisationsentwicklungs-Maßnahmen ein?
- 5.2 Nach welchen Merkmalen werden die Teilnehmer von „Lerngruppen“ zusammengesetzt?
- 5.3 Welche Maßnahmen verbessern Ihrer Meinung nach den gruppeninternen und -übergreifenden Austausch von Wissen?
- 5.4 Und welche Maßnahmen verbessern Ihrer Meinung nach den Austausch von Wissen auf Gesamtbankebene?
- 5.5 Welche Rolle spielt die Arbeitnehmervertretung bei der Planung, Durchführung und Kontrolle dieser Maßnahmen?
- 6.1 An welchen Zielen orientieren sich Personal- und Organisationsentwicklung in ihrem Hause und von wem werden die Zielerfordernisse erstellt?
- 6.2 Wer trägt in Ihrem Institut die Verantwortung zur Erreichung der Personalentwicklungs-Ziele und wie wird die Zielerreichung kontrolliert und gefördert?
7. Sind Sie der Auffassung, daß die Organisationsmitglieder Einfluß auf die Gestaltung der Organisationsstruktur und/oder die Strategie haben?
Wenn ja; In welcher Form?

Literaturverzeichnis

Abele, P. (Organisations- und Teamentwicklung, 1989),

Organisations- und Teamentwicklung in der Sozialverwaltung: theoretische Konzepte und Anwendungsmöglichkeiten, München 1989

Albrecht, F. (Management, 1993),

Strategisches Management der Unternehmensressource Wissen: inhaltliche Ansatzpunkte und Überlegungen zu einem konzeptionellen Gestaltungsrahmen, Frankfurt am Main u. a. 1993

Alich, H. (Arbeitsmarktperspektiven, 1998),

Umsteigen statt Absteigen,
in: geldinstitute (gi), 29. Jg., Nr. 8, 1998, S. 14-16

Anderson, J. R. (Cognition, 1983),

The Architecture of Cognition, Cambridge/Mass. 1983

Ansorge, D./Rohrmeier, D. (Personalentwicklung, 1991),

Konzeptionelle Grundlagen zur Personalentwicklung,
in: Rohrmeier, D./Winkelmann, D. (Hrsg.), Personalentwicklung,
Stuttgart 1991, S. 16-27

Antoni, M. (Personalentwicklung, 1992),

Menschliche Arbeit: Grundbedürfnis oder fremdgesetzte Norm? Konsequenzen für die Personalentwicklung,
in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 3. Auflage,
Wiesbaden 1992, S. 23-46

Arbeitskreis "Planung in Banken" der Schmalenbach Gesellschaft (Hrsg.) (Finanzwettbewerb, 1992),

Finanzwettbewerb in den 90er Jahren: Thesen und Informationen, Wiesbaden 1992

Arbeitskreis 'Organisation' der Schmalenbach-Gesellschaft/Deutsche Gesellschaft für Betriebswirtschaft e. V. (Organisation, 1996),

Organisation im Umbruch. (Was) Kann man aus den bisherigen Erfahrungen lernen?,
in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), 48. Jg., Nr. 6, 1996, S. 621-665

Argyris, C. (Inkompetenz, 1993),

Eingeübte Inkompetenz - ein Führungsdilemma,
in: Fatzer, G. (Hrsg.), Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Hand-
buch, Köln 1993, S. 129-144

Argyris, C. (Defenses, 1990),

Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning,
Boston/Mass. u. a. 1990

Argyris, C. (Learning, 1993),

On organizational learning, Cambridge/Mass. 1993

Argyris, C./Schön, D. A. (Learning, 1978),

Organizational learning: A theory of action perspective, Reading/Mass. 1978

Arnold, R. (Betriebspädagogik, 1997),

Betriebspädagogik, 2. Auflage, Berlin 1997

Arnold, R. (Organisationslernen, 1995),

Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen,
in: Arnold, R./Weber, H. (Hrsg.), Weiterbildung und Organisation. Zwischen
Organisationslernen und lernenden Organisationen, Berlin 1995, S. 13-29

Ashauer, G. (Berufsbildung, 1986),

Berufsbildung in der deutschen Sparkassenorganisation: ein geschichtlicher
Überblick, Stuttgart 1986

Atteslander, P./Kopp, M. (Befragung, 1987),

Befragung,
in: Roth, E. (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch
für Forschung und Praxis, 2. Auflage, München und Wien 1987, S. 144-172

**Autorengemeinschaft der Ausbilder und -innen der Frankfurter Sparkas-
se, (Berufsausbildung, 1994),**

Neue Wege in der Berufsausbildung,
in: Sparkasse, 111. Jg., Nr. 9, 1994, S. 429-433

Backhaus, J. (Neuordnung, 1992),

Neuordnung des Ausbildungsberufs "Bankkaufmann/Bankkauffrau",
in: Deutsche Sparkassenakademie (Hrsg.), Personalentwicklung - ein strategischer Erfolgsfaktor für die Geschäftspolitik, 13. Fachtagung für Personalentwicklung, Veranstaltung von der Deutschen Sparkassenakademie vom 12. bis 14. Oktober 1992 in Saarbrücken, Stuttgart 1992, S. 63-73

Backhaus, J. (Weiterbildung, 1996),

Weiterbildung - ein Teil der Geschäftspolitik in der Sparkassenorganisation,
in: Meier, H./Schindler, U. (Hrsg.), Human Resources Management in Banken: Strategien, Instrumente und Grundsatzfragen, Wiesbaden 1996, S. 191-211

Backhaus, J. (Erfolgsfaktor, 1996),

Erfolgsfaktor Mitarbeiter der S-Finanzgruppe,
in: Sparkasse, 113. Jg., Nr. 1, 1996, S. 25-27

Baitsch, C./Knoepfel, P./Eberle, A. (Instrumente, 1996),

Prinzipien und Instrumente organisationalen Lernens. Dargestellt an einem Fall aus der öffentlichen Verwaltung,
in: Organisationsentwicklung, Nr. 3, Zürich 1996, S. 4-21

Bandura, A. (Lerntheorie, 1979),

Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979

Barkow, G. et al. (Grundlagen, 1989),

Begriffliche Grundlagen für die frühen Phasen der Softwareentwicklung,
in: Information Management (IM), 4. Jg., Nr. 4, 1989, S. 54-60

Bateson, G. (Ökologie, 1996),

Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, 6. Auflage, Frankfurt am Main 1996

Baumann, J. (Führungssysteme, 1985),

Das Ressort Führungssysteme: Integration von Organisation, Personalwesen und strategischer Planung,
in: Zeitschrift Führung + Organisation (ZfO), 54. Jg., Nr. 2, 1985, S. 99-107

Bayerische Hypotheken- und Wechsel-Bank AG (Hrsg.) (Geschäftsbericht 1995, 1996),

Geschäftsbericht 1995, München 1996

Becker, F. G./Günther, S. (Personalentwicklung, 1998),

Personalentwicklung als Führungsaufgabe im Dienstleistungssektor,
in: Bruhn, M./Meffert, H. (Hrsg.), Handbuch Dienstleistungsmanagement: Von der strategischen Konzeption zur praktischen Umsetzung, Wiesbaden 1998, S. 751-778

Becker, H./Langosch, I. (Organisationsentwicklung, 1995),

Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis, 4. Auflage, Stuttgart 1995

Becker, J. (Wissens-Management, 1995),

Wissens-Management: Den Austausch von Wissen fördern,
in: Gabler's Magazin, Nr. 3, 1995, S. 16-19

Becker, M. (Weiterbildung, 1994),

Weiterbildung kann kein Selbstzweck sein,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 43. Jg., Nr. 12, 1994, S. 588-591

Becker, M. (Personalentwicklung, 1993),

Personalentwicklung: Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft, Bad Homburg vor der Höhe 1993

Becker, M. (Personalentwicklung, 1997),

Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als Führungsaufgabe -eine Einführung in die Thematik-, Betriebswirtschaftliche Diskussionsbeiträge, Beitrag Nr. 97/10, Halle (Saale) 1997

Becker, M. (Personalentwicklung, 1991),

Personalentwicklung -Motor des Fortschritts-, Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Universität -Gesamthochschule- Duisburg, Nr. 145, Duisburg 1991

Behrens, G. (Lerntheorien, 1995),

Lerntheorien,
in: Tietz, B. (Hrsg.), Handwörterbuch des Marketing (HWM), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 4, 2. Auflage, Stuttgart 1995, Sp. 1405-1415

Behrens, R./Simon, W. (Bankzirkel, 1984),

Personal- und Organisationsentwicklung durch Bankzirkel,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 33. Jg., Nr. 12, 1984, S. 503-506

Benölken, H./Wings, H. (Lean banking, 1994),

Lean banking - Wege zur Marktführerschaft: von der Konzeption zur Realisierung, Wiesbaden 1994

Berekoven, L./Eckert, W./Ellenrieder, P. (Marktforschung, 1996),

Marktforschung: methodische Grundlagen und praktische Anwendung, 7. Auflage, Wiesbaden 1996

Berger, P. L./Luckmann, T. (Konstruktion, 1996),

Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt am Main 1996

Bergrath, D. (Personaleinsatz, 1978),

Personaleinsatz im Bankbetrieb. Grundlagen und Probleme des qualitativen Personaleinsatzes in Bankbetrieben, Köln 1978

Berlingen, R./Merkes, F. (Bildungskonzeption, 1990),

Marktorientierung der neuen Bildungskonzeption,
in: Bankinformation (BI), Nr. 6, 1990, S. 14-17

Berthel, J. (Personal-Management, 1994),

Personal-Management in Kreditinstituten,
in: Schierenbeck, H. (Hrsg.), Bank- und Versicherungslexikon, 2. Auflage, München und Wien 1994, S. 512-517

Berthel, J. (Personal-Management, 1997),

Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit, 5. Auflage, Stuttgart 1997

Betsch, O. (Strukturwandel, 1988),

Strukturwandel und Wettbewerb am Bankenmarkt, Stuttgart 1988

Bisani, F. (Personalwesen, 1995),

Personalwesen und Personalführung: der state of the art der betrieblichen Personalarbeit, 4. Auflage, Wiesbaden 1995

Bleicher, K. (Organisationen, 1994),

Haben heutige Organisationen noch Zukunft,
in: Fuchs, J. (Hrsg.), Das biokybernetische Modell: Unternehmen als Organisationen, 2. Auflage, Wiesbaden 1994, S. 161-179

Bleicher, K. (Gestaltung, 1992),

Organisatorische(n) Gestaltung, Theorie der,
in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie
der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1883-1900

Bode, J. (Informationsbegriff, 1997),

Der Informationsbegriff in der Betriebswirtschaftslehre,
in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), 49. Jg., Nr. 5, 1997,
S. 449-468

Bokranz, R./Kasten, L. (Qualitätssicherung, 1994),

Qualitätssicherung im Bankbetrieb: eine Einführung, Wiesbaden 1994

Bolliger, P. (Organisationsstruktur, 1984),

Die optimale Organisationsstruktur eines mittleren Bankbetriebes: theoretische
Herleitung und Darstellung an einer mittleren Kantonalbank, Bern und
Stuttgart 1984

Bornemann, H.-G. (Lernformen, 1998),

Lernformen im Wandel,
in: Deutsche Sparkassen Zeitung Nr. 81 vom 20.10.1998, 61. Jg., S. 1

Bösel, H.-D. (Organisation, 1991),

Organisation als System - zwei Ansätze zur Gestaltung und Lenkung,
in: Stein, J. H. v./Terrahe, J. (Hrsg.), Handbuch Bankorganisation, Wiesbaden
1991, S. 553-581

Bosler, R./Grünefeld, K.-P. (Organisationsentwicklung, 1981),

Organisationsentwicklung: Erfahrungen und Probleme bei der Begleitung orga-
nisatorischen Wandels - dargestellt an zwei Fallbeispielen -,
in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), 33. Jg., Nr. 6, 1981,
S. 522-544

Brater, M./Büchle, U. (Gruppenarbeit, 1994),

Entwicklungsschritte zur Gruppenarbeit in der Mengensachbearbeitung: ein
Leitfaden am Beispiel einer Dienstleistungsunternehmung, 2. Auflage,
München 1994

Braun, R. (Vergütung, 1995),

Erfolgsorientierte Vergütung - nur über das Team,
in: bank und markt (bum), 24. Jg., Nr. 9, 1995, S. 14-17

Brinkmann, R./Honold, J. (Personalinformationssysteme, 1997),

EDV-gestützte Personalinformationssysteme bei Volks- und Raiffeisenbanken,
in: bank und markt (bum), 26. Jg., Nr. 7, 1997, S. 32-35

Brugger, R. (Führungskräftequalifikationen, 1997),

Führungskräftequalifikationen im Wandel: eine Studie für Volksbanken und
Raiffeisenbanken, Wiesbaden 1997

Bruhn, M. (Kommunikation, 1998),

Interne Kommunikation,
in: Meyer, A. (Hrsg.), Handbuch Dienstleistungs-Marketing, Band 1, Grundlagen und Rahmenbedingungen des Dienstleistungs-Marketing; Managementaspekte von Dienstleistungsanbietern; Programmatische Aspekte des externen Marketing; Programmatische Aspekte des internen Marketing, Stuttgart 1998, S. 1045-1062

Brunold, A. (Lernen, 1998),

Benchmarking - Lernen vom Best Practice,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 47. Jg., Nr. 9, 1998, S. 436-440

Buchta-Noack, C. (Kunde, 1997),

Der Kunde als Dienstleistungsverbesserer,
in: Bankinformation/Genossenschaftsforum (BI/GF), Nr. 1, 1997, S. 53-55

Bühl, W. L. (Ordnung, 1984),

Die Ordnung des Wissens, Berlin 1984

Bühler, W. (Banken, 1997),

Service-Versionen als Marketing-Vision für Banken,
in: Hörter, S./Wagner, A. (Hrsg.), Visionen im Bankmanagement: Festschrift für Professor Leo Schuster, München 1997, S. 249-259

Bullinger, H.-J./Renner, T./Dormeier, S. (Knowledge Warehouse, 1997),

Unternehmen auf dem Weg zum "knowledge-warehouse",
in: Office Management (OM), Nr. 2, 1997, S. 9-13

Bullinger, H.-J./Wörner, K./Prieto, J. (Wissensmanagement, 1998),

Wissensmanagement - Modelle und Strategien für die Praxis,
in: Bürgel, D. (Hrsg.), Wissensmanagement: Schritte zum intelligenten Unternehmen, Berlin u. a. 1998, S. 21-39

Burgard, W./Antoni, C. H. (Interventionstechniken, 1993),

Gruppenorientierte Interventionstechniken,

in: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch Organisationspsychologie, Bern u. a. 1993, S. 377-404

Burgard, H. (Steuerung, 1981),

Steuerung von Personalrisiken im Bankbetrieb,

in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB), 51. Jg., Nr. 11, 1981, S. 1128-1137

Burgard, H. (Bildungsarbeit, 1978),

Betriebliche Bildungsarbeit im Wandel - am Beispiel einer Großbank,

in: Albach, H. et al. (Hrsg.), Lebenslanges Lernen, Köln 1978, S. 125-135

Burgard, H. (Personalwesen, 1993),

Personalwesen,

in: Kloten, N./Stein, J. H. v. (Hrsg.), Obst/Hintner: Geld-, Bank- und Börsenwesen, Ein Handbuch, 39. Auflage, Stuttgart 1993, S. 956-991

Büschgen, H. E. (Lean banking, 1994),

Lean banking - Eine strategische Herausforderung?,

in: Büschgen, H. E. (Hrsg.), Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Bankwirtschaft und Bankrecht an der Universität zu Köln, Abteilung Bankwirtschaft, 25. Jg., Nr. 71, Köln 1994, S. 1-16

Büschgen, H. E. (Bankbetriebslehre, 1998),

Bankbetriebslehre: Bankgeschäfte und Bankmanagement, 5. Auflage, Wiesbaden 1998

Büschgen, H. E. (Bankunternehmungsführung, 1981),

Bankunternehmungsführung, Frankfurt am Main 1981

Büschgen, H. E. (Banken, 1987),

Die Banken in der Dienstleistungsgesellschaft,

in: Büschgen, H. E. (Hrsg.), Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Bankwirtschaft und Bankrecht an der Universität zu Köln, Abteilung Bankwirtschaft, 18. Jg., Nr. 54, 1987, S. 1-41

Büschgen, H. E. (Bankmarketing, 1995),

Bankmarketing, Düsseldorf 1995

Cangelosi, V. E./Dill, W. R. (Learning, 1965),

Organizational Learning: Observation Toward a Theory,
in: Administrative Science Quarterly (ASQ), Vol. 10, No. 2 (September),
Ithaca/NY 1965, S. 175-203

Cartellieri, U. (Überkapazität, 1990),

Überkapazität erzwingt Auslese,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 7, 1990 S. 366-371

Castiglioni, E. (Lernen, 1994),

Organisatorisches Lernen in Produktinnovationsprozessen. Eine empirische
Untersuchung, Wiesbaden 1994

Chaddock, P. H. (Training Staff, 1976),

Selection and Development of the Training Staff,
in: Craig, R. L. (Hrsg.), Training and Development Handbook, 2. Auflage, New
York u. a. 1976, S. 3.1-3.19

Chrobok, R. (Organisation, 1996),

Grundbegriffe der Organisation - GBO, 2. Auflage, Stuttgart 1996

Ciupka, D. (Personalmanagement, 1991),

Strategisches Personalmanagement und Führungskräfteentwicklung, Hamburg
1991

Coers, J./Thom, N. (Organisationsentwicklung, 1981),

Organisationsentwicklung,
in: Beckerath, P. G. v./Sauermann, P./Wiswede, G. (Hrsg.), Handwörterbuch
der Betriebspsychologie und Betriebssoziologie, Stuttgart 1981, S. 289-293

Cohen, M. D./Bacdayan, P. (Routines, 1994),

Organizational Routines are stored as Procedural Memory: Evidence from a
Laboratory Study,
in: Organization Science, Vol. 5, No. 4 (November), Providence/RI 1994,
S. 554-568

Comelli, G. (Organisationsentwicklung, 1993),

Organisationsentwicklung,
in: Rosenstiel, L. v./Regnet, E./Domsch, M. (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern:
Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, 3. Auflage, Stuttgart 1995,
S. 587-607

Conradi, P. (Personalentwicklung, 1983),

Personalentwicklung, Stuttgart 1983

Cropley, A. J. (Educational Brokering, 1977),

Educational Brokering: Access to Lifelong Education?,
in: Educational Review, Vol. 29, No. 3, Oxford 1977, S. 339-343

Cummings, T. G./Huse, E. F. (Organization development, 1989),

Organization development and change, 4. Auflage, St. Paul u. a. 1989

Cyert, R. M./March, J. G. (Theory, 1963),

A behavioral theory of the firm, Englewood Cliffs/N. J. 1963

Cyert, R. M./March, J. G. (Theory, 1996),

A behavioral theory of the firm, 2. Auflage, Cambridge/Mass. 1996

Dambmann, W. (Banken, 1994),

Banken im Wandel: Gedanken zu Organisation und Führung,
in: bank und markt (bum), 23. Jg., Nr. 9, 1994, S. 5-16

Dannenberg, M./Mütterthies, N. (Führungskräfte, 1996),

Führungskräfte im Spannungsfeld wechselnder Managementphilosophien,
in: Sparkasse, 113. Jg., Nr. 10, 1996, S. 446-458

Deiser, R. (Aspekte, 1988),

Systemisch-interaktionistische Aspekte des Lernens von Individuen, Gruppen
und Organisationen,
in: Kailer, N. (Hrsg.), Neue Ansätze der betrieblichen Weiterbildung in
Österreich, Band I, 3. Auflage, Wien 1988, S. 17-61

Deiser, R. (Wissen, 1996),

Vom Wissen zum Tun und zurück. Die Kunst des strategischen Wissens-
management,
in: Schneider, U. (Hrsg.), Wissensmanagement: die Aktivierung des intellek-
tuellen Kapitals, Frankfurt am Main 1996, S. 49-76

Deppe, J. (Quality Circle, 1992),

Quality Circle und Lernstatt. Ein integrativer Ansatz, 3. Auflage, Wiesbaden
1992

Deutsche Genossenschaftsbank (Hrsg.) (Geschäftsbericht 1995, 1996),

Geschäftsbericht 1995, Frankfurt am Main 1996

Deutsche Gesellschaft für Personalführung (Hrsg.) (Personalmanagement, 1996),

Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit durch das Personalmanagement: benchmarking - outsourcing - sozial lernen, Köln 1996

Dixon, N. M. (Learning Cycle, 1994),

The organizational learning cycle: how we can learn collectively, London u. a. 1994

Dodgson, M. (Management, 1991),

The Management of Technological Learning: Lessons from a biotechnology company, Berlin und New York 1991

Domsch, M. (Personalentwicklung, 1995),

Personalplanung und Personalentwicklung für Fach- und Führungskräfte, in: Rosenstiel, L. v./Regnet, E./Domsch, M. (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, 3. Auflage, Stuttgart 1995, S. 435-448

Domsch, M./Gerpott, T. J. (Personalwesen, 1992),

Personalwesen(s), Organisation des, in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1934-1949

Domsch, M./Reinecke, P. (Personalentwicklung, 1982),

Partizipative Personalentwicklung, in: Kossbiel, H. (Hrsg.), Personalentwicklung, Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), Sonderheft 14, Wiesbaden 1982, S. 64-81

Driver, M. J./Streufert, S. (Complexity, 1969),

Integrative Complexity: An Approach to Individuals and Groups as Information-processing Systems, in: Administrative Science Quarterly (ASQ), Vol. 14, No. 2 (June), Ithaca/NY 1969, S. 272-28

Drosten, S. (Organisations- und Personalentwicklung, 1996),

Integrierte Organisations- und Personalentwicklung in der Lernenden Unternehmung: ein zukunftsweisendes Konzept auf der Basis einer Fallstudie, Bielefeld 1996

Drumm, H. J. (Personalwirtschaftslehre, 1995),

Personalwirtschaftslehre, 3. Auflage, Berlin u. a. 1995

Dube, J. (Wissenstechnologie, 1991),

Expertensysteme und Wissenstechnologie,
in: Stein, J. H. v./Terrahe, J. (Hrsg.), Handbuch Bankorganisation, Wiesbaden 1991, S. 375-388

Duncan, R. B./Weiss, A. (Learning, 1979),

Organizational Learning: Implications for Organizational Design,
in: Staw, B. M. (Hrsg.), Research in Organizational Behaviour. An Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews, Vol. 1, Greenwich/Conn. 1979, S. 75-123

Eckardstein, D. v. (Laufbahnplanung, 1971),

Laufbahnplanung für Führungskräfte, Berlin 1971

Eckhardt, P. (Nachwuchskräfte, 1990),

Akademische Nachwuchskräfte in der Kreditwirtschaft: eine empirisch orientierte Bestandsaufnahme zur Ausbildungspraxis und Personalauswahl von Hochschulabsolventen, Berlin 1990

Edelmann, W. (Lernpsychologie, 1993),

Lernpsychologie, 3. Auflage, Weinheim 1993

Ehrler, J. (Compliance, 1997),

Compliance in Universalbanken: Strategien für das Management von Interessenkonflikten, Wiesbaden 1997

Eickhoff, K.-H. (Anforderungsprofile, 1988),

Anforderungsprofile,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 37. Jg., Nr. 1, 1988, S. 2-3

Eilenberger, G. (Bankbetriebswirtschaftslehre, 1997),

Bankbetriebswirtschaftslehre: Grundlagen - internationale Bankleistungen - Bank-Management, 7. Auflage, München und Wien 1997

Einecke, H. (Abstieg, 1998),

Abstieg vom hohen Roß. Die Abwanderung wichtiger Spezialisten zeigt mal wieder die Probleme der Deutschen Bank mit dem Investment-Geschäft auf,
in: Süddeutsche Zeitung Nr. 169 vom 25./26.07.1998, S. 21

Enderle, W. (Bildungscontrolling, 1995),

Bildungscontrolling, Die fünf Phasen der Wertschöpfungskette Bildung,
in: Bankinformation/Genossenschaftsforum (BI/GF), Nr. 7, 1995, S. 29-33

Enderle, W./Wiethüchter, M. (Ausbildungsordnung, 1997),

Die neue Ausbildungsordnung »Bankkaufmann/Bankkauffrau«,
in: Bankinformation/Genossenschaftsforum (BI/GF), Nr. 10, 1997, S. 54-58

Espejo, R. et al. (Learning, 1996),

Organizational Transformation and Learning: A Cybernetic Approach to Management, Chichester u. a. 1996

Etzioni, A. (Gesellschaft, 1975),

Die aktive Gesellschaft: eine Theorie gesellschaftlicher und politischer Prozesse, Opladen 1975

Fallgatter, M. (Lean Management, 1995),

Grenzen der Schlankheit: Lean Management braucht Organizational Slack,
in: Zeitschrift Führung + Organisation (ZfO), 64. Jg., Nr. 4, 1995, S. 215-220

Fellenstein, D. (Personalentwicklungscontrolling, 1996),

Personalentwicklungscontrolling in Banken, Wien 1996

Felsch, A. (Personalentwicklung, 1996),

Personalentwicklung und organisationales Lernen: Mikropolitische Perspektiven zur theoretischen Grundlegung, Hamburg 1996

Figge, H./Kern, M. (Personalentwicklung, 1982),

Konzeptionen der Personalentwicklung -Anspruch, Wirklichkeit, Perspektiven-, Frankfurt am Main und Bern 1982

Fiol, C. M./Lyles, M. A. (Learning, 1985),

Organizational Learning,
in: Academy of Management Review, Vol. 10, No. 4, o. O. 1985, S. 803-813

Fischer, L./Wiswede, G. (Sozialpsychologie, 1997),

Grundlagen der Sozialpsychologie, München und Wien 1997

Fischer, S./Müller, W. (Intranet, 1997),

Intranet: das Internet im Unternehmen, München und Wien 1997

Flechtner, H.-J. (Kybernetik, 1972),

Grundbegriffe der Kybernetik: eine Einführung, 5. Auflage, Stuttgart 1972

Flohr, B./Niederfeichtner, F. (Personalentwicklungsliteratur, 1982),

Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme und Erweiterungen,
in: Kossbiel, H. (Hrsg.), Personalentwicklung, Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zbf), Sonderheft 14, Wiesbaden 1982, S. 11-49

Förderreuter, R. (Traineeprogramm, 1988),

Traineeprogramm und Auswahl von Hochschulabsolventen bei Banken und Sparkassen, Stuttgart 1988

Franck, D./Matuschek, M. (DG-Bank, 1997),

DG-Bank - Das Personalmanagement in der lernenden Organisation,
in: Dr. Wieselhuber & Partner (Hrsg.), Handbuch lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen, Wiesbaden 1997, S. 391-401

Franck, E. (Intelligenz, 1991),

Künstliche Intelligenz: eine grundlagentheoretische Diskussion über Einsatzmöglichkeiten und -grenzen, Tübingen 1991

Franke, A. (Personalentwicklung, 1986),

Systematische Personalentwicklung von Führungskräften in der Praxis,
in: Sparkasse, 103. Jg., Nr. 4, 1986, S. 172-176

Franke, J. (Organisationsentwicklung, 1993),

Organisationsentwicklung und Organisationsentwicklungsberatung: eine wirtschaftspädagogische Perspektive, Köln 1993

Franke, J./Kühlmann, T. M. (Psychologie, 1990),

Psychologie für Wirtschaftswissenschaftler, Landsberg am Lech 1990

Franken, R. (Organisationstheorie, 1982),

Grundlagen einer handlungsorientierten Organisationstheorie, Berlin 1982

Frankenberger, W. (KWG, 1995),

Das KWG im Wandel der Zeiten,

in: Bankinformation (BI), Nr. 12, 1995, S. 20-25

Fredecker, I. (Weiterbildung, 1991),

Neue Arbeitseinsatzkonzepte und betriebliche Weiterbildung: Implikationen im personalstrategischen Zusammenhang, Frankfurt am Main u. a. 1991

Freimuth, J./Haritz, J. (Personalentwicklung, 1997),

Personalentwicklung auf dem Wege zum Wissensmanagement?,

in: Freimuth, J./Haritz, J./Kiefer, B.-U. (Hrsg.), Auf dem Wege zum Wissensmanagement: Personalentwicklung in lernenden Organisationen, Göttingen 1997, S. 9-24

French, W. L./Bell jr., C. H. (Organisationsentwicklung, 1994),

Organisationsentwicklung: sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung, 4. Auflage, Bern, Stuttgart und Wien 1994

Frese, E. (Organisationstheorie, 1990),

Organisationstheorie: Stand und Aussagen aus betriebswirtschaftlicher Sicht, Wiesbaden 1990

Friedl, H. H. (Wandel, 1995),

Bringen die nächsten Jahre einen grundlegenden Wandel im Bankenwettbewerb in der Europäischen Union,

in: Österreichisches Bank-Archiv (ÖBA), 43. Jg., Nr. 7, 1995, S. 489-494

Friedrichs, H. (Personalführung, 1978),

Moderne Personalführung, 5. Auflage, München 1978

Friedrichs, J. (Methoden, 1990),

Methoden der empirischen Sozialforschung, 14. Auflage, Opladen 1990

Fritsch, M. (Führungskräftefortbildung, 1985),

Führungskräftefortbildung bei innovationsorientierter Unternehmensführung. Determinanten und Aktionsfelder innovationsorientierter Fortbildung, Frankfurt am Main u. a. 1985

Fröhlich, W. (Personalentwicklung, 1995),

Personalentwicklung als Ansatzpunkt zur unternehmerischen Gestaltung der Personalarbeit - Darstellung aus Sicht der Wissenschaft,
in: Wunderer, R./Kuhn, T. (Hrsg.), Innovatives Personalmanagement: Theorie und Praxis unternehmerischer Personalarbeit, Neuwied, Kriftel und Berlin 1995, S. 117-131

Fürstenberg, F. (Managementkultur, 1988),

Managementkultur,
in: Dülfer, E. (Hrsg.), Organisationskultur. Phänomen - Philosophie - Technologie, Stuttgart 1988, S. 133-145

Fuchs, J. (Vermögen, 1995),

Vermögen statt Besitzen,
in: Gabler's Magazin, Nr. 6-7, 1995, S. 41-44

Ganserer, J. (Mitarbeiter-Meinungsumfrage, 1997),

BV - Die Steuerung selbstgesteuerten Lernens. Die Mitarbeiter-Meinungsumfrage der Bayerischen Vereinsbank AG,
in: Dr. Wieselhuber & Partner (Hrsg.), Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen, Wiesbaden 1997, S. 367-375

Ganserer, J./Laber, H. (Mitarbeiter-Meinungsumfrage, 1996),

Das "Blumenkohl-Prinzip". Die Mitarbeiter-Meinungsumfrage der Bayerischen Vereinsbank,
in: Personalführung, Nr. 3, 1996, S. 224-230

Garratt, B. (Learning Organization, 1990),

Creating a Learning Organization: a guide to leadership, learning, and development, Cambridge 1990

Garvin, D. A. (Organization, 1993),

Building a Learning Organization,
in: Harvard Business Review (HBR), July-August, Boston/Mass. 1993, S. 78-91

Gaugler, E. (Vorschlagswesen, 1976),

Vorschlagswesen, betriebliches,
in: Grochla, E./Wittmann, W. (Hrsg.), Handwörterbuch der Betriebswirtschaftslehre, Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 1, 3. Teilband, 4. Auflage, Stuttgart 1976, Sp. 4294-4302

Gebert, D. (Lernen, 1987),

Lernen am Führermodell,

in: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.), Handwörterbuch der Führung (HWFü), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 10, Stuttgart 1987, Sp. 1337-1344

Gebert, D. (Organisationsentwicklung, 1974),

Organisationsentwicklung: Probleme des geplanten organisatorischen Wandels, Stuttgart u. a. 1974

Gebert, D. (Interventionen, 1993),

Interventionen in Organisationen,

in: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch Organisationspsychologie, Bern u. a. 1993, S. 481-494

Gebhardt, W./Heitmeyer, K. (Lernstatt, 1985),

Die Lernstatt als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung, Köln 1985

Geißler, H. (Grundlagen, 1994),

Grundlagen des Organisationslernens, 2. Auflage, Weinheim 1995

Geißler, H. (Organisationslernen, 1995),

Organisationslernen und Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Paradigmen linearen Denkens, zirkulärer Kausalität und hermeneutischer Selbstreferentialität,

in: Geißler, H. (Hrsg.), Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied, Krefeld und Berlin 1995, S. 1-17

Geißler, H. (Lernen, 1996),

Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation,

in: Sattelberger, T. (Hrsg.), Die Lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 3. Auflage, Wiesbaden 1996, S. 79-96

Geißler, K. A./Orthey, F. M. (Organisation, 1996),

Schwindelige Etiketten - von der 'lernenden Organisation',

in: Berufsbildung, 50. Jg., Nr. 2, 1996, S. 2

Geller, B. M. (Lernprozesse, 1996),

Individuelle, institutionelle und metaorganisatorische Lernprozesse als konstituierende Elemente des ganzheitlichen organisatorischen Lernens: Eine modelltheoretische Analyse, Linz 1996

Gerckens, B. (Absatzwegepolitik, 1982),

Absatzwegepolitik im breiten Privatkundengeschäft einer Universalbank: eine absatzpolitische Konzeption zur Ableitung des Absatzwege-Mix, Frankfurt am Main 1982

Geschwill, J. (Qualitätszirkel, 1988),

Qualitätszirkel - verschenkte Potentiale,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 11, 1988, S. 633-638

Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) (Leitbild, 1980),

Leitbild und Grundsätze: Gründungsversammlung vom 4. Juni 1980

Gilbert, R. (Personalentwicklung, 1998),

Personalentwicklung ist Wertschöpfung,
in: Chance Weiterbildung, Verlagsbeilage zur Frankfurter Allgemeinen Zeitung Nr. 142 vom 23.06.1998, S. B2

Gill, U. (Lernende Systeme, 1990),

Lernende Systeme,
in: Behrendt, R. (Hrsg.), Angewandte Wissensverarbeitung: die Expertensystemtechnologie erobert die Informationsverarbeitung, München und Wien 1990, S. 153-157

Göbel, E. (Lernen, 1996),

Bedeutung des Prozeßmanagement für das organisationale Lernen,
in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), 25. Jg., Nr. 11, 1996, S. 554-558

Goldmann, H. (Organisationsentwicklung, 1982),

Organisationsentwicklung und Organisationsstruktur: die Berücksichtigung der Organisationsstruktur in der Organisationsentwicklung. Darstellung und Kritik bestehender Ansätze und Grundlegung einer Integration, Diss. Berlin 1982

Grabowski, S./Schnauber, H./Zülch, J. (Unternehmen, 1996),

Auf dem Weg zum lernenden Unternehmen,
in: Qualität und Zuverlässigkeit (QZ), 41. Jg., Nr. 5, 1996, S. 506-510

Grap, R. (Organisationsentwicklung, 1993),

Partizipative Organisationsentwicklung - Praktische Modelle in Deutschland -,
in: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, 45. Jg., Nr. 8,
1993, S. 348-352

Gräsel, C. et al. (Lernen, 1996),

Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive, Ludwig-
Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empi-
rische Pädagogik, Forschungsbericht Nr. 73, November 1996, München 1996

Greife, W./Langemeyer, W. (Personalinformationssysteme, 1996),

Personalinformationssysteme als Grundlage des Personalcontrolling,
in: Meier, H./Schindler, U. (Hrsg.) Human Resources Management: Strategien,
Instrumente und Grundsatzfragen, Wiesbaden 1996, S. 291-309

Greiner, L. E. (Evolution, 1972),

Evolution and revolution as organizations grows,
in: Harvard Business Review (HBR), July-August, Boston/Mass. 1972,
S. 37-46

Greschner, J. (Lernfähigkeit, 1996),

Lernfähigkeit von Unternehmen. Grundlagen organisationaler Lernprozesse
und Unterstützungstechnologien für Lernen im strategischen Management,
Frankfurt am Main u. a. 1996

Griepenkerl, H. (Personalentwicklung, 1992),

Personalentwicklung in Japan: Das Beispiel Matsushita,
in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 3. Auflage,
Wiesbaden 1992, S. 225-243

Grochla, E. (Lernprozesse, 1978),

Lernprozesse im Rahmen der Organisationsplanung und Organisations-
entwicklung,
in: Albach, H. et al. (Hrsg.), Lebenslanges Lernen: Festschrift für Ludwig
Vaubel zum 70. Geburtstag, Wiesbaden 1978, S. 51-66

Grochla, E. (Organisationstheorie, 1980),

Organisationstheorie,
in: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklo-
pädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 2. Auflage, Stuttgart 1980,
Sp. 1795-1814

Große-Oetringhaus, W. F. (Sozialkompetenz, 1993),

Sozialkompetenz - ein neues Anspruchsniveau für die Personalpolitik,
in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zbf), 45. Jg., Nr. 3, 1993,
S. 270-295

Grote, M. (Organisationsentwicklung, 1998),

Organisationsentwicklung in Banken: Strategie und Realisation, 3. Auflage,
Frankfurt am Main 1998

Gruner-Schenck, P. (Harmonisierung, 1995),

Harmonisierung des Bankaufsichtsrechts: erforderliche Anpassungsmaßnahmen - Konsequenzen für die deutsche Kreditwirtschaft, Diss. Berlin 1995

Grunwald, A. (Organisationsentwicklung, 1987),

Betriebliche Bildungsarbeit als Instrument der Organisationsentwicklung:
Steigerung der Anpassungsfähigkeit von Organisationen durch zielgerichteten
Lerntransfer, Berlin 1987

Güldenberger, S. (Wissensmanagement, 1997),

Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen: ein
systemtheoretischer Ansatz, Wiesbaden 1997

Haas, R. (Vorschlagswesen, 1985),

Das Vorschlagswesen - ein Beitrag zur Innovation und Organisationsentwicklung,
in: Betriebliches Vorschlagswesen (BVW), 11. Jg., Nr. 2, 1985, S. 64-67

Habelt, O. W. (Lernen, 1997),

Lernen kultivieren: Neue Spielregeln für eine solidarische Organisations-
gemeinschaft,
in: Dr. Wieselhuber & Partner (Hrsg.), Handbuch Lernende Organisation:
Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen, Wiesbaden
1997, S. 89-100

Habermas, J. (Theorie, 1981),

Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1: Handlungsrationalität und
gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt am Main 1981

Häcki, R. L. (Intelligenz, 1997),

Organisationale Intelligenz. Dargestellt am Beispiel von Banken, Bern,
Stuttgart und Wien 1997

Hallama, W. (Teilautonome Arbeitsgruppen, 1991),

Arbeitszeitmanagement in Kreditinstituten mit teilautonomen Arbeitsgruppen:
Darstellung und Analyse eines flexiblen Arbeitszeitmodells, München 1991

Hanft, A. (Lernen, 1996),

Organisationales Lernen und Macht - Über den Zusammenhang von Wissen,
Lernen, Macht und Struktur,
in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Wissensmanagement, Berlin und New
York 1996, S. 133-162

Hanft, A. (Personalentwicklung, 1995),

Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und "organisationalem Lernen":
eine strukturtheoretische und machtpolitische Analyse der Implementierung
von Personalentwicklungs-Bereichen, München 1995

Hari Das, T. (Qualitative Research, 1983),

Qualitative Research in Organizational Behaviour,
in: Journal of Management Studies (JMS), Organizational Learning: Special
issue, Vol. 20, No. 3, Oxford 1983, S. 301-314

Hartmann-Wendels, T./Pfungsten, A./Weber, M. (Bankbetriebslehre, 1998),

Bankbetriebslehre, Berlin u. a. 1998

Hartung, J. (Statistik, 1995),

Statistik: Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik; mit zahlreichen, voll-
ständig durchgerechneten Beispielen, 10. Auflage, München und Wien 1995

Hauschildt, J. (Promotoren, 1998),

Promotoren - Projektmanager der Innovation?,
in: Franke, N./Braun, C.-F. von (Hrsg.), Innovationsforschung und Techno-
logiemanagement: Konzepte, Strategien, Fallbeispiele, Berlin u. a. 1998,
S. 175-189

Hauser, B./Küspert, A./Sachenbacher, H.-U. (Unternehmensplanspiel, 1991),

Unternehmensplanspiel »Simubank«,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 2, 1991, S. 83-90

Hauser, E. (Coaching, 1991),

Coaching: Führung für Geist und Seele,
in: Feix, W. E. (Hrsg.), Personal 2000: Visionen und Strategien erfolgreicher
Personalarbeit, Wiesbaden 1991, S. 207-236

Hauser, M. (Personalentwicklung, 1995),

Strategische Neuorientierung der Personalentwicklung für globaltätige Groß-
banken: mit einer empirisch-deskriptiven Untersuchung der Projektarbeit als
strategischorientierte Entwicklungsmaßnahme am Beispiel einer Schweizer
Großbank, Diss. St. Gallen 1995

Hedberg, B. (Organizations, 1981),

How organizations learn and unlearn,
in: Nystrom, P. C./Starbuck, W. H. (Hrsg.), Handbook of Organizational
Design, Vol. 1: Adapting organizations to their environments, New York 1981,
S. 3-27

Heegemann, V. (Europa, 1996),

Europa setzt zunehmend neue Standards,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 45. Jg., Nr. 4, 1996, S. 169-170

Hefti, R. (Bildungsarbeit, 1981),

Betriebliche Bildungsarbeit im Konzept der Organisationsentwicklung,
in: Rationalisierung, 32. Jg., Nr. 9, 1981, S. 218-220

Hehl, G. (Personalentwicklung, 1991),

Personalentwicklung: Neue Ziele und Strategien,
in: Feix, W. E. (Hrsg.), Personal 2000: Visionen und Strategien erfolgreicher
Personalarbeit, Wiesbaden 1991, S. 79-109

Heimerl-Wagner, P. (Organisations-Entwicklung, 1992),

Strategische Organisations-Entwicklung. Inhaltliche und methodische Konzep-
te zum Lernen in und von Organisationen, Heidelberg 1992

Heinen, E. (Betriebswirtschaftslehre, 1985),

Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, 9. Auflage, Wiesbaden 1985

Heinl, M. (Organisationstheorien, 1996),

Ultramoderne Organisationstheorien: Management im Kontext des sozial- und
naturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels, Frankfurt am Main u. a. 1996

Heitger, B. (Weiterbildung, 1993),

Von Weiterbildung zum Wissensmanagement: Skizzen für ein unternehmerisches Human Resources Development,
in: Hofmann, L. M./Regnet, E. (Hrsg.), Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen, Göttingen 1994, S. 3-21

Henderson, B. D. (Erfahrungskurve, 1974),

Die Erfahrungskurve in der Unternehmensstrategie, Frankfurt am Main 1974

Hendriks, J. (Banking, 1994),

European Banking: a View to 2005,
in: bank und markt (bum), 23. Jg., Nr. 1, 1994, S. 5-10

Hennemann, C. (Lernen, 1997),

Organisationales Lernen und die lernende Organisation: Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht, München 1997

Hennings, R.-D./Wersig, G. (Wissen, 1990),

Organisieren von Wissen - Grenzen und Schwierigkeiten,
in: geldinstitute (gi), 21. Jg., Nr. 1-2, 1990, S. 22-25

Hentschel, B. (Personalwesen, 1988),

Datenschutzerfordernisse beim PC-Einsatz im Personalwesen,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 37. Jg., Nr. 1, 1988, S. 14-16

Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 1, 1994),

Personalwirtschaftslehre 1: Grundlagen, Personalbedarfsermittlung, -beschaffung, -entwicklung und -einsatz, 6. Auflage, Bern, Stuttgart und Wien 1994

Hentze, J. (Personalwirtschaftslehre 2, 1995),

Personalwirtschaftslehre 2: Personalerhaltung und Leistungsstimulation, Personalfreistellung und Personalinformationswirtschaft, 6. Auflage, Bern, Stuttgart und Wien 1995

Herberich, R. (Personalentwicklung, 1990),

Personalentwicklung als Managementinstrument im Bankbereich, Mosbach 1990

Hermanns, A./Sauter, M. (Wissen, 1998),

Wissen und Informationen für alle,
in: Gabler's Magazin, Nr. 1, 1998, S. 32-35

Heymann, H.-H./Müller, K. G. (Personalentwicklung, 1982),

Betriebliche Personalentwicklung,
in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), 11. Jg., Nr. 4, 1982,
S. 151-156

Hilb, M. (Personal-Kurzumfrage, 1982),

Die periodische Personal-Kurzumfrage ... ein neuartiges Instrument zur Organisationsentwicklung,
in: Management-Zeitschrift io, 51. Jg. Nr. 1, Zürich 1982, S. 20-25

Hilgard, E. R./Bower, G. H. (Theorien, 1983),

Theorien des Lernens, Band 1, 5. Auflage, Stuttgart 1983

Hill, H. (Wissensmanagement, 1997),

Wissensmanagement in Organisationen,
in: Hill, H. (Hrsg.), Wissensmanagement, Köln u. a. 1997, S. 9-27

Hill, W. (Marketing I, 1988),

Marketing I, 6. Auflage, Bern und Stuttgart 1988

Hill, W./Fehlbaum, R./Ulrich, P. (Organisationslehre 1, 1989),

Organisationslehre 1: Ziele, Instrumente und Bedingungen der Organisation sozialer Systeme, 4. Auflage, Bern und Stuttgart 1989

Hinterhuber, H. H. (Personalentwicklung, 1980),

Personalentwicklung, organisatorische Aspekte der,
in: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 2. Auflage, Stuttgart 1980,
Sp. 1864-1872

Hinterhuber, H. H. (Unternehmensführung, 1996),

Strategische Unternehmensführung, 1. Strategisches Denken: Vision, Unternehmenspolitik, Strategie, 6. Auflage, Berlin und New York 1997

Hinterhuber, H. H. (Unternehmensführung, 1997),

Strategische Unternehmensführung, 2. Strategisches Handeln: Direktiven, Organisation, Umsetzung, Unternehmenskultur, Strategisches Controlling, Strategische Führungskompetenz, 6. Auflage, Berlin und New York 1997

Hoch, A. (Personalabbau, 1998),

Sanfter Personalabbau,

in: Süddeutsche Zeitung Nr. 192 vom 22./23.08.1998, S. 53

Hoch, M. (Modetrend, 1997),

Kompaß der Kopflosen. Modetrend oder Vision für das neue Jahrhundert: Das Modell der "Lernenden Organisation" hilft Unternehmen in der grundlegend geänderten Wirtschaftswelt,

in: Beilage der Süddeutschen Zeitung Nr. 122 vom 31.05./01.06.1997, S. P1

Hoch, M. (Wandel, 1998),

Wenn der Wandel zum Normalfall wird. Die Zukunft der Bildung (Fünfter Teil)/Interview mit dem Erwachsenenbildner Rolf Arnold,

in: Süddeutsche Zeitung Nr. 25 vom 31.01./01.02.1998, S. V1/1

Hodel, M. (Lernen, 1995),

Organisationales Lernen - dargestellt an der Erarbeitung und Implementation eines durch Mind Mapping visualisierten Qualitätsleitbildes. Theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen aus einer Fallstudie, Diss. St. Gallen 1995

Hoffmann, F. (Organisation, 1980),

Organisation, Begriff der,

in: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 2. Auflage, Stuttgart 1980, Sp. 1425-1431

Hofmann, M./Jakob, J. (Teamarbeit, 1976),

Teamarbeit im Betrieb,

in: Grochla, E./Wittmann, W. (Hrsg.), Handwörterbuch der Betriebswirtschaftslehre, Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 1, 3. Teilband, 4. Auflage, Stuttgart 1976, Sp. 3837-3845

Hohmann, R. (Lernende Organisation, 1997),

Die Lernende Organisation im Konflikt mit dem Betrieblichen Vorschlagswesen und dem Kontinuierlichen Verbesserungsprozeß,

in: Personalführung, Nr. 4, 1997, S. 330-339

Holling, H./Liepmann, D. (Personalentwicklung, 1993),

Personalentwicklung,

in: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch Organisationspsychologie, Bern u. a. 1993, S. 285-316

Hölterhoff, H./Becker, M. (Weiterbildung, 1986),

Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung, München und Wien 1986

Hölterhoff, H./Becker, M. (Weiterbildung, 1986),

Personalentwicklung bei der Adam Opel AG,

in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 2. Auflage, Wiesbaden 1989, S. 117-140

Hopf, C. (Pseudo-Exploration, 1978),

Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung,

in: Zeitschrift für Soziologie, 7. Jg., Nr. 2, 1978, S. 97-115

Hoppe, U./Huisinga, H. (Lernprogramm, 1996),

Computergestützte Lernprogramme,

in: Die Bank, o. Jg., Nr. 9, 1996 S. 556-560

Hoppe, U./Kracke, U. (Intranet, 1998),

Internet und Intranet: Anwendungsperspektiven für Unternehmen,

in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), 50. Jg., Nr. 4, 1998, S. 390-405

Huber, G. P. (Organizational Learning, 1991),

Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures,

in: Organization Science, Special Issue: Organizational Learning, Vol. 2, No. 1 (February), Providence/RI 1991, S. 88-115

Hüttinger, S. (Total Quality Management, 1995),

Total Quality Management bei Kreditinstituten: Probleme, Konzepte, empirische Ergebnisse, München 1995

Ihde, G.-B. (Lernprozesse, 1975),

Lernprozesse und betriebliches Personalwesen,

in: Gaugler, E. (Hrsg.), Handwörterbuch des Personalwesens (HWP), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 5, Stuttgart 1975, Sp. 1199-1210

Instenberg-Schieck, G. (Kommunikation, 1998),

Kommunikation - Lebensnerv im Bankgeschäft,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 8, 1998, S. 464-468

Janis, I. L. (Groupthink, 1982),

Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes,
2. Auflage, Boston/Mass. u. a. 1982

Janotta, A. (Organisation, 1991),

Spannungsfeld von Organisation und Personal,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 40. Jg., Nr. 8, 1991, S. 381-383

Jansen, P. (Personalentwicklungsmanagement, 1984),

Personalentwicklungsmanagement bei Universalbanken in der Bundesrepublik
Deutschland, Frankfurt am Main 1984

Jarvis, P. (Learning, 1986),

Sociological Perspectives on Lifelong Education and Lifelong Learning,
Athens/Ga. 1986

Jashapara, A. (Competitive learning organization, 1993),

The Competitive Learning Organization: A Quest for the Holy Grail,
in: Management Decision, Vol. 31, No. 8, Bradford 1993, S. 52-62

Joerger, K. (Lernpsychologie, 1989),

Einführung in die Lernpsychologie, 13. Auflage, Freiburg im Breisgau, Basel
und Wien 1989

Johnson-Laird, P. N. (Models, 1995),

Mental Models: towards a cognitive science of language, inference, and
consciousness, Sixth Printing, Cambridge/Mass. 1995

Jones, A. M./Hendry, C. (Organization, 1994),

The Learning Organization: Adult Learning and Organizational Transformation,
in: British Journal of Management, Vol. 5, No. 2 (June), Chichester u. a. 1994,
S. 153-162

Kahabka, G./Schmid, M. (Vorschlagswesen, 1996),

Zielorientierte Personalentwicklung durch das Betriebliche Vorschlagswesen,
in: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, 48. Jg., Nr. 11,
1996, S. 592-597

Kappler, E. (Systementwicklung, 1972),

Systementwicklung: Lernprozesse in betriebswirtschaftlichen Organisationen,
Wiesbaden 1972

Kappler, E. (Verflüchtigung, 1996),

Zur Verflüchtigung des Wissensbegriffs. Kann in pluralistisch-transitorischen
Gesellschaften überhaupt noch >gewußt< werden?,
in: Schneider, U. (Hrsg.), Wissensmanagement: die Aktivierung des intellek-
tuellen Kapitals, Frankfurt am Main 1996, S. 181-203

Kappler, E. (Partizipation, 1980),

Partizipation,
in: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopä-
die der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 2. Auflage, Stuttgart 1980,
Sp. 1845-1855

Kappler, E./Rehkugler, H. (Entscheidungen, 1991),

Konstitutive Entscheidungen,
in: Heinen, E. (Hrsg.), Industriebetriebslehre: Entscheidungen im Industriebe-
trieb, 9. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 73-240

Kastner, M. (Lernen, 1995),

Organisatorisches Lernen als Herausforderung,
in: Scholz, C./Djarrahzadeh, M. (Hrsg.), Strategisches Personalmanagement:
Konzeptionen und Realisationen, Stuttgart 1995, S. 281-293

Katzenbach, J. R./Smith, D. K. (Teams, 1993),

The Discipline of Teams,
in: Harvard Business Review (HBR), March/April, Boston/Mass. 1993,
S. 111-120

Katzenbach, J. R./Smith, D. K. (Teams, 1994),

The Wisdom of Teams: creating the high-performance organization, New York
1994

Kehren, J. (Wandel, 1980),,

Der Wandel in den Anforderungen an das Bankpersonal,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 11, 1980, S. 503-506

Kern, U. (Outplacement, 1992),

Outplacement - Ein neues Instrument einer verantwortungsbewußten Personalentwicklung,
in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 3. Auflage, Wiesbaden 1992, S. 453-465

Kienbaum, J./Jochmann, W. (Coaching, 1994),

Coaching: Ein Instrumentarium zur Absicherung und Förderung von Karriereentwicklungen,
in: Kienbaum, J. (Hrsg.), Visionäres Personalmanagement, 2. Auflage, Stuttgart 1994, S. 17-43

Kieser, A. (Lebenszyklus, 1992),

Lebenszyklus von Organisationen,
in: Gaugler, E./Weber, W. (Hrsg.), Handwörterbuch des Personalwesens (HWP), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 5, 2. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1222-1239

Kieser, A./Krüger, M./Röber, M. (Organisationsentwicklung, 1979),

Organisationsentwicklung: Ziele und Techniken,
in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), 8. Jg., Nr. 4, 1979, S. 149-155

Kim, D. H. (Link, 1993),

The Link between Individual and Organizational Learning,
in: Sloan Management Review, Vol. 35, Fall, Cambridge/Mass. 1993, S. 37-50

Kirsch, W. (Organisationstheorie, 1997),

Kommunikatives Handeln, Autopoiese, Rationalität. Kritische Aneignungen im Hinblick auf eine evolutionäre Organisationstheorie, 2. Auflage, Herrsching bei München 1997

Kirsch, W. (Entscheidungsprozesse, 1971),

Informationsverarbeitungstheorie des Entscheidungsverhaltens, Band 2, Entscheidungsprozesse, Wiesbaden 1971

Kirsch, W. (Unternehmung, 1997),

Fortschrittsfähige Unternehmung, rationale Praxis und Selbstorganisation,
in: Kirsch, W., Beiträge zu einer Evolutionären Führungslehre, Stuttgart 1997,
S. 783-852

Kirsch, W./Knyphausen, D. v. (Organisationen, 1993),

Gibt es in betriebswirtschaftlichen Organisationen ein verständigungsorientiertes Handeln? Zu den handlungstheoretischen Grundlagen der Organisationstheorie,
in: Die Betriebswirtschaft (DBW), 53. Jg., Nr. 2 (März/April), 1993,
S. 221-234

Kitzmann, A./Zimmer, D. (Personalentwicklung, 1982),

Grundlagen der Personalentwicklung. Die Antwort auf die technologische, wirtschaftliche und soziale Herausforderung, Weil der Stadt 1982

Klaus, H. (Qualitätszirkel, 1989),

Qualitätszirkel als Personalentwicklungsinstrument,
in: Personal - Mensch und Arbeit, 41. Jg., Nr. 10, 1989, S. 402-406

Klimecki, R./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (Analyse, 1994),

Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor: Modellbildung und Methodik,
in: Bussmann, W. (Hrsg.), Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken, Chur und Zürich 1994, S. 9-37

Koch, S. (Erfahrungen, 1992),

Erfahrungen mit dem computerunterstützten Lernen (CUL) in Banken und Sparkassen,
in: Sparkasse, 109. Jg., Nr. 2, 1992, S. 81-83

Koch, S. (Lernen, 1997),

Bits und Bytes statt Kreide und Bleistift? - Lernen am Bildschirm,
in: Sparkasse, 114. Jg., Nr. 12, 1997, S. 588-596

Koeder, K. W. (Mitarbeiterumfragen, 1996),

"Banking ist people" - Mitarbeiterumfragen gezielt einsetzen,
in: Bank Magazin (BM), o. Jg., Nr. 6, 1996, S. 35-37

Köhler, H. (Organisation, 1996),

Lernende Organisation,
in: Deutsche Sparkassen Zeitung vom 26.11.1996, 59. Jg., Nr. 92, S. 1

Kolb, D. A. (Learning, 1984),

Experiential Learning: experience as the source of learning and development,
Englewood Cliffs/N. J. 1984

Kolb, D. A. (Management, 1976),

Management and the Learning Process,
in: California Management Review, Vol. 18, Berkeley/Calif. 1976, S. 21-31

Kolb, D. A./Rubin, I. M./McIntyre, J. M. (Psychology, 1984),

Organizational Psychology. An Experimental Approach to Organizational
Behaviour, 4. Auflage, Englewood Cliffs/N. J. 1984

Kövesi-Grafinger, E./Schmoll, A. (Servicequalität, 1998),

Wettbewerbsfaktor interne Servicequalität,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 3, 1998, S. 132-136

Krämer, H.-P. (Leistung, 1995),

Aufwertung der Leistung: Aspekte einer erfolgsorientierten Bezahlung,
in: bank und markt (bum), 24. Jg., Nr. 9, 1995, S. 18-23

Kramer, W. (Qualitätszirkel, 1985),

Qualitätszirkel als Weiterbildungsinstrument,
in: Betriebliches Vorschlagswesen (BVW), 11. Jg., Nr. 4, 1985, S. 162-166

Krapp, A./Weidenmann, B. (Psychologie, 1992),

Entwicklungsförderliche Gestaltung von Lernprozessen - Beiträge der Pädago-
gischen Psychologie,
in: Sonntag, K. (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen: Psychologi-
sche Grundlagen, Methoden und Strategien, Göttingen u. a. 1992, S. 63-82

Krcmar, H. (Informations- und Kommunikationstechnologie, 1997),

Zum Einfluß der Informations- und Kommunikationstechnologie auf Bank-
betriebe,
in: Hummel, D./Bühler, W./Schuster, L. (Hrsg.), Banken in globalen und regio-
nalen Umbruchsituationen: Systementwicklung, Strategien, Führungsinstru-
mente; Festschrift für Johann Heinrich von Stein zum 60. Geburtstag, Stuttgart
1997, S. 81-97

Kredelbach, T. (Weiterbildungscontrolling, 1998),

Weiterbildungscontrolling in der Kreditwirtschaft,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 7, 1998, S. 440-442

Kreilkamp, E. (Management, 1987),

Strategisches Management und Marketing: Markt- und Wettbewerbsanalyse, strategische Frühaufklärung, Portfolio-Management, Berlin und New York 1987

Kreyenschmidt, G. (Berufsausbildung, 1998),

Neue Grundlagen für die Berufsausbildung,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 3, 1998, S. 170-176

Kricsfalussy, A. (Personalabteilung, 1997),

Die Personalabteilung als Change-Agent,
in: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, 49. Jg., Nr. 9, 1997, S. 458-463

Kring, W./Zimmermann, B. (Lernen, 1998),

Von den Mitarbeitern lernen,
in: Bank Magazin (BM), o. Jg., Nr. 6, 1998, S. 32-34

Kroeber-Riel, W. (Konsumentenverhalten, 1992),

Konsumentenverhalten, 5. Auflage, München 1992

Krogh, G. v./Venzin, M. (Wissensmanagement, 1995),

Anhaltende Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement,
in: Die Unternehmung, Nr. 6, 1995, S. 417-436

Krogh, G. v./Roos, J. (Epistemology, 1995),

Organizational Epistemology, London u. a. 1995

Krogh, G. v./Roos, J. (Knowledge, 1996),

Imitation of Knowledge: a Sociology of Knowledge Perspective,
in: Krogh, G. v./Roos, J. (Hrsg.), Managing Knowledge: Perspectives on co-operation and competition, London, Thousand Oaks and New Delhi 1996, S. 32-54

Krönfeld, B. (Erfolgsforschung, 1995),

Erfolgsforschung in kooperierenden Handelssystemen - eine empirische Analyse des organisationalen Lernens von erfolgreichen Vorbildern, Frankfurt am Main u. a. 1995

Krüger, W. (Bank, 1997),

Was tut sich auf der "Baustelle Bank"?,

in: Bank Magazin (BM), o. Jg., Nr. 5, 1997, S. 30-32

Krumnow, J. (Banken, 1992),

Die deutschen Banken vor neuen Herausforderungen. Die Sicht eines europäischen Bankers,

in: Österreichisches Bank-Archiv (ÖBA), 40. Jg., Nr. 5, 1992, S. 412-420

Kümpel, S. (Wertpapierhandelsgesetz, 1996),

Wertpapierhandelsgesetz: eine systematische Darstellung, Berlin 1996

Kupsch, P. U./Marr, R. (Personalwirtschaft, 1991),

Personalwirtschaft,

in: Heinen, E. (Hrsg.), Industriebetriebslehre: Entscheidungen im Industriebetrieb, 9. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 729-896

Kürn, H.-C. (Intranet, 1998),

Intranet als Stellenmarkt,

in: Personalwirtschaft, 24. Jg., Nr. 3, 1997, S. 32-33

Kutscher, G. (Commerzbank, 1996),

Commerzbank/Müller-Gebel: Anpassung an Marktveränderungen ein permanenter Prozeß. "Wir können die Bank heute nicht mehr so führen wie früher",

in: Handelsblatt Nr. 39 vom 23./24.02.1996, S. 35

Lamnek, S. (Sozialforschung, 1995),

Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methoden und Techniken, 3. Auflage, Weinheim 1995

Lange, A. (Personalentwicklung, 1989),

Personalentwicklung bei Beiersdorf,

in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 2. Auflage, Wiesbaden 1989, S. 169-182

Lange, B. (Erfahrungskurve, 1983),

Die Erfahrungskurve als Instrument der strategischen Bankplanung?,

in: Krümmel, H. J. (Hrsg.), Strategische Bankplanung, Frankfurt am Main 1983, S. 142-162

Langfield-Smith, K. (Shared Cognitive Map, 1992),

Exploring the Need for a Shared Cognitive Map,
in: Journal of Management Studies (JMS), Vol. 29, No. 3 (May), Oxford 1992,
S. 349-368

Laske, S. (Personalentwicklung, 1987),

Personalentwicklung als Führungsmittel,
in: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.), Handwörterbuch der Führung
(HWFü), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 10, Stuttgart 1987,
Sp. 1656-1668

Lasser, R. (Organisationsentwicklung, 1989),

Organisationsentwicklung,
in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), 18. Jg., Nr. 4, 1989,
S. 202-206

Laukamm, T. (Management, 1992),

Strategisches Management von Human-Ressourcen,
in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 3. Auflage,
Wiesbaden 1992, S. 77-113

Laukamm, T./Walsh, I. (Management, 1986),

Strategisches Management von Human-Ressourcen. Die Einbeziehung der
Human-Ressourcen in das Strategische Management,
in: Arthur D. Little International (Hrsg.), Management im Zeitalter der
strategischen Führung, 2. Auflage, Wiesbaden 1986, S. 78-100

Lechner, T. (Intranet, 1998),

Chancen von Internet und Intranet für das Personalmanagement,
in: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, 50. Jg., Nr. 3,
1998, S. 114-117

Leonard-Barton, D. (Unternehmen, 1994),

Das lernende Unternehmen II: Die Fabrik als Ort der Forschung,
in: Harvard Business Manager, 16. Jg., Nr. 1, 1994, S. 87-99

Levitt, B./March, J. G. (Learning, 1988),

Organizational learning,
in: Scott, W. R./Blake, J. (Hrsg.), Annual Review of Sociology, Vol. 14,
Palo Alto/Calif. 1988, S. 319-340

Liebau, G. (Organisation, 1981),

Marktorientierte Organisation in Kreditinstituten: eine theoretische und empirische Analyse der Bedeutung marktorientierter Organisationskomponenten, Göttingen 1981

Linseisen, A. (Lean Banking, 1995),

Lean Banking: die Anwendbarkeit des Lean Management bei deutschen Kreditinstituten, Wiesbaden 1995

Lippitt, G. L./Nadler, L. (Training Director, 1967),

"Emerging Roles of the Training Director",
in: Training and Development, Vol. 21, No. 8, 1967

Löbbert, S. (Steuerung, 1996),

Möglichkeiten zur Steuerung des Erfolgs,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 45. Jg., Nr. 1, 1996, S. 29-35

Lohmann, F. (Loyalität, 1997),

Loyalität von Bankkunden: Bestimmungsgrößen und Gestaltungsmöglichkeiten, Wiesbaden 1997

Loistl, O. (Wertpapiermanagement, 1996),

Computergestütztes Wertpapiermanagement, 5. Auflage, München und Wien 1996

Ludz, H. (Personalentwicklung, 1993),

Personalentwicklung: Zwischen Produktzyklen und Lebensplanung,
in: Personalführung, Nr. 11, 1993, S. 916-919

Luft, A. L./Kötter, R. (Informatik, 1994),

Informatik - eine moderne Wissenstechnik, Mannheim u. a. 1994

Luhmann, N. (Gesellschaft, 1997),

Die Gesellschaft der Gesellschaft, Erster Teilband, Frankfurt am Main 1997

Lutz, B. (Arbeitsmarktstruktur, 1987),

Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie: eine theoretisch-historische Skizze zur Entstehung betriebszentrierter Arbeitsmarktsegmentation, Frankfurt am Main und New York 1987

Lyotard, J.-F. (Wissen, 1986),

Das postmoderne Wissen, Graz und Wien 1986

Mai, D. (Bankbetrieb, 1991),

Der Zusammenhang des geschäftspolitischen Bereichs im Bankbetrieb mit den Funktionen und der Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals, Diss. Frankfurt am Main 1991

Maier, M. (Finanz-Dienstleistungen, 1998),

Finanz-Dienstleistungen im Privatkundengeschäft: Dynamik im Markt und Marketing,

in: Meyer, A. (Hrsg.), Handbuch Dienstleistungs-Marketing, Band 2: Kunden-gerichtete und kundeninitiierte Prozesse des Externen Marketing, Dienstleistungen auf Beschaffungs- und Internen Märkten, Branchenkonzepte und Fallbeispiele, Zukünftige Perspektiven des Dienstleistungs-Marketing, Stuttgart 1998, S. 1667-1685

Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C. (Weiterbildung, 1992),

Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung,

in: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, 20. Jg., Nr. 2, 1992, S. 126-143

March, J. G./Olson, J. P. (Learning, 1975),

The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity,

in: European Journal of Political Research, Vol. 3, Dordrecht u. a. 1975, S. 147-171

March, J. G./Olson, J. P. (Learning, 1987),

Organizational Learning and the Ambiguity of the Past,

in: March, J. G./Olson, J. P. (Hrsg.), Ambiguity and Choice in Organizations, 2. Auflage, Bergen, Oslo und Tromsø 1987, S. 54-68

March, J. G./Olson, J. P. (Lernen, 1990),

Die Unsicherheit der Vergangenheit: Organisatorisches Lernen unter Ungewißheit,

in: March, J. G. (Hrsg.), Entscheidung und Organisation: kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven, Wiesbaden 1990, S. 373-398

Marr, R./Picot, A. (Absatzwirtschaft, 1991),

Absatzwirtschaft,

in: Heinen, E. (Hrsg.), Industriebetriebslehre: Entscheidungen im Industriebetrieb, 9. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 623-728

Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979),

Personalwirtschaft: ein konfliktorientierter Ansatz, München 1979

Masemann, W. (Weiterbildung, 1990),

Weiterbildung in Kreditinstituten: ein Leitfaden für die Praxis der Personalentwicklung, Wiesbaden 1990

Matsuda, T. (Organizational Intelligence, 1993),

"Organizational Intelligence" als Prozeß und als Produkt,
in: Technologie und Management (t&m), 42. Jg., Nr. 1, 1993, S. 12-17

Mayrhofer, W. (Lebenszyklus, 1992),

Lebenszyklus, Individueller und Lebensplanung,
in: Gaugler, E./Weber, W. (Hrsg.), Handwörterbuch des Personalwesens (HWP), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 5, 2. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1240-1254

Meffert, H. (Marketing, 1998),

Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung, Konzepte - Instrumente - Praxisbeispiele, 8. Auflage, Wiesbaden 1998

Meffert, H./Bruhn, M. (Dienstleistungsmarketing, 1997),

Dienstleistungsmarketing: Grundlagen - Konzepte - Methoden; mit Fallbeispielen, 2. Auflage, Wiesbaden 1997

Meier, H. (Personalentwicklung, 1995),

Strategische Planung und Personalentwicklung in Banken und Sparkassen: Anspruch, Schein und Wirklichkeit, Wiesbaden 1995

Meier, H. (Personalentwicklung, 1992),

Personalentwicklung in Banken: Strategie, Konzepte, Instrumente, Wiesbaden 1992

Meier, H./Schindler, U. (Aus- und Fortbildung, 1992),

Aus- und Fortbildung für Führungskräfte,
in: Gaugler, E./Weber, W. (Hrsg.), Handwörterbuch des Personalwesens (HWP), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 5, 2. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 510-524

Mentzel, W. (Personalentwicklung, 1997),

Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung: Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden, 7. Auflage, Freiburg im Breisgau 1997

Mertens, P. (EDV, 1998),

Zukunft oder nur Episode der EDV?,

in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 47. Jg., Nr. 3, 1998, S. 101-106

Mertens, P. et al. (Wirtschaftsinformatik, 1992),

Grundzüge der Wirtschaftsinformatik, 2. Auflage, Berlin u. a. 1992

Meyer, A. (Dienstleistungs-Marketing, 1996),

Dienstleistungs-Marketing: Erkenntnisse und praktische Beispiele, 7. Auflage, München 1996

Meyer, P. W. (Marketingansatz, 1996),

Der integrierte Marketingansatz und seine Konsequenzen für das Marketing,

in: Meyer, P. W. (Hrsg.), Integrierte Marketingfunktionen, 4. Auflage, Stuttgart, Berlin und Köln 1996, S. 13-29

Meyer zu Selhausen, H. (Informationsfluß-Management, 1996),

Informationsfluß-Management in der Bank,

in: Informationsring Kreditwirtschaft e. V. (Hrsg.), ik report, Zeitschrift zum Informationswesen in der Kreditwirtschaft, Band 9, Zürich 1996, S. 10-21

Meyer zu Selhausen, H. (Informationsmanagement, 1994),

Strategisches Informationsmanagement in Kreditinstituten,

in: Popp, W. (Hrsg.), Strategieplanung der Universalbanken: Soll und Ist, 9. Bankentagung an der Universität Bern, Bern, Stuttgart und Wien 1994, S. 85-130

Meyer zu Selhausen, H. (Informations-Management, 1990),

Strategisches Informations-Management,

in: Die Bank, o. Jg., Nr. 3, 1990, S. 158-167

Meyer-Dohm, P. (Lernen, 1991),

Lernen im Unternehmen - Vom Stellenwert betrieblicher Bildungsarbeit,

in: Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (Hrsg.), Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart und Dresden 1991, S. 195-211

Meyer-Dohm, P. (Bildungsarbeit, 1991),

Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen,
in: Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (Hrsg.), Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart und Dresden 1991, S. 19-31

Mielke, R. (Lernen, 1984),

Lernen und Erwartung: zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura,
Bern u. a. 1984

Miller, M. (Lernprozesse, 1986),

Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie, Frankfurt am Main 1986

Minnig, C. (Informationstechnologie, 1995),

Mensch und Informationstechnologie. Der menschliche Faktor als Schlüssel zum erfolgreichen Einsatz moderner Informationstechnologie,
in: Zeitschrift Führung + Organisation (ZfO), 64. Jg., Nr. 3, 1995, S. 180-185

Mohr, N. (Kommunikation, 1997),

Kommunikation und organisatorischer Wandel: ein Ansatz für ein effizientes Kommunikationsmanagement im Veränderungsprozeß, Wiesbaden 1997

Möhrle, M. G. (Wissens-Management, 1996),,

Betrieblicher Einsatz computerunterstützten Lernens: zukunftsorientiertes Wissens-Management im Unternehmen, Braunschweig und Wiesbaden 1996

Momm, C. (Unternehmung, 1997),

Die "intelligente" Unternehmung. Management von Information, Wissen und Werten, Wiesbaden 1997

Moormann, J./Gossmann, A. (Erfolgsfaktoren, 1997),

Erfolgsfaktoren von Reengineering-Projekten,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 6, 1997, S. 372-376

Morgan, G. (Images, 1986),

Images of Organization, Beverley Hills u. a. 1986

Morgan, G./Ramirez, R. (Learning, 1983),

Action Learning: A Holographic Metapher for Guiding Social Change,
in: Human Relations, Vol. 37, No. 1, New York/NY 1983, S. 1-28

Mühlenhoff, F. (Mitarbeiter, 1999),

Mitarbeiter lernen eigenverantwortlich,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 1, 1999, S. 15-21

Mühlhaupt, L. (Macht, 1994),

Macht der Banken,
in: Schierenbeck, H. (Hrsg.), Bank- und Versicherungslexikon, 2. Auflage,
München und Wien 1994, S. 467-474

Müller, H. (Organisationsstruktur, 1979),

Die Organisationsstruktur des Bankbetriebes: ein situativ orientierter Gestaltungsansatz, München 1979

Müller, H./Guigas, S. (Total quality banking, 1994),

Total quality banking: von der Idee zum dauerhaften Erfolg, Wiesbaden 1994

Müller, P. (Intranet, 1998),

Intranet auf dem Vormarsch,
in: geldinstitute (gi), 29. Jg., Nr. 3, 1998, S. 20

Müller-Merbach, H. (Intelligenz, 1995),

Die Intelligenz der Unternehmung: Management von Information, Wissen und Meinung,
in: Technologie und Management (t&m), 44. Jg., Nr. 1, 1995, S. 3-8

Müller-Stewens, G./Pautzke, G. (Führungskräfteentwicklung, 1996),

Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen,
in: Sattelberger, T. (Hrsg.), Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 3. Auflage, Wiesbaden 1996,
S. 183-205

Mumford, A. (Learning, 1995),

Learning at the top, London u. a. 1995

Münch, J. (Personalentwicklung, 1995),

Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung,
Bielefeld 1995

Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1994),

Personalentwicklung, 2. Auflage, Stuttgart 1994

Neumann, R./Mügge, H. (Mitarbeiterbefragung, 1989),

Ergebnisse einer Mitarbeiterbefragung,
in: Sparkasse, 106. Jg., Nr. 10, 1989, S. 463-467

Neumeier, W. (Mitarbeitermeinungsumfrage, 1996),

Mitarbeitermeinungsumfrage - ein strategisches Führungsinstrument der Noris
Verbraucherbank,
in: Meier, H./Schindler, U. (Hrsg.), Human Resources Management in Banken:
Strategien, Instrumente und Grundsatzfragen, Wiesbaden 1996, S. 335-352

Nevis, E. C. (Organisationsentwicklung, 1993),

Organisationsentwicklung im Wandel der Zeit: 1930 bis 1990,
in: Fatzer, G. (Hrsg.), Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Hand-
buch, Köln 1993, S. 381-403

Neuhaus, P. (Kunden-Lieferanten-Beziehungen, 1996),

Interne Kunden-Lieferanten-Beziehungen, Wiesbaden 1996

Nieschlag, R./Dichtl, E./Hörschgen, H. (Marketing, 1997),

Marketing, 18. Auflage, Berlin 1997

Noer, D. M. (Lerntypen, 1998),

Die vier Lerntypen: Reaktionen auf Veränderungen im Unternehmen, Stuttgart
1998

Nonaka, I. et al. (Knowledge, 1994),

Organizational Knowledge Creation Theory: A First Comprehensive Test,
in: International Business Review, Vol. 3, No. 4., Oxford u. a. 1994,
S. 337-351

Nonaka, I./Takeuchi, H. (Organisation, 1997),

Die Organisation des Wissens: wie japanische Unternehmen eine brachliegende
Ressource nutzbar machen, Frankfurt am Main u. a. 1997

Nowak, R. (Kommunikationssysteme, 1995),

Transaktions-, Informations- und Kommunikationssysteme,
in: Stein, J. H. v./Terrahe, J. (Hrsg.), Handbuch Bankorganisation, 2. Auflage,
Wiesbaden 1995, S. 311-336

Nystrom, P. C./Starbuck, W. H. (Crisis, 1984),

To Avoid Organizational Crisis: Unlearn,
in: Organizational Dynamics, Vol. 13, New York/NY 1984, S. 53-63

O. V. (Schwelle, 1993),

An der Schwelle zum Jahr 2000. Neue Andersen-Delphi-Studie veröffentlicht,
in: geldinstitute (gi), 24. Jg., Nr. 3, 1993, S. 52-56

O. V. (Personalabbau, 1998),

Mosaiksteine zum sanften Personalabbau,
in: Personalwirtschaft, Nr. 7, S. 32-34

O. V. (SAP-System, 1998),

Dresdner Bank setzt weltweit SAP-System ein,
in: Süddeutsche Zeitung Nr. 188 vom 18.08.1998, S. 20

O. V. (Entwicklung, 1998),

Entwicklung des Bankensektors und Marktstellung der Kreditinstitutsgruppen
seit Anfang der neunziger Jahre,
in: Deutsche Bundesbank (Hrsg.), Monatsbericht März 1998, 50. Jg., Nr. 3,
Frankfurt am Main 1998, S. 33-47

Oberscheider, S. (Individuum, 1996),

Individuum und Organisation. Zum Ansatz einer organisationsorientierten
Weiterbildung, Frankfurt am Main u. a. 1996

Oberschulte, H. (Intelligenz, 1994),

Organisatorische Intelligenz - Ein integrativer Ansatz des organisatorischen
Lernens, München u. a. 1994

Oehler, A. (Personalentwicklung, 1995),

Zum Status quo der Personalentwicklung in Kreditinstituten,
in: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, 47. Jg., Nr. 7,
1995, S. 342-346

Opengoorth, W. P. (Mitarbeiterbefragung, 1985),

Informationsbedarf in der Personalführung - Die Mitarbeiterbefragung als
Instrument in unterschiedlichen Problemfeldern,
in: Töpfer, A./Zander, E. (Hrsg.) Mitarbeiter-Befragungen: ein Handbuch,
Frankfurt am Main und New York 1985, S. 169-231

Ostendorf, A. (Erstqualifizierung, 1997),

Berufliche Erstqualifizierung und das Lernen von Organisationen,
in: Kölner Zeitschriften für »Wirtschaft und Pädagogik«, 12. Jg., Nr. 22, 1997,
S. 17-42

Patock, H./Thomalla, H. (Mitarbeiterbefragung, 1981),

Die schriftliche Mitarbeiterbefragung. Ein Analyseinstrument im Rahmen des
Personalmarketing,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 30. Jg., Nr. 5, 1981, S. 268-272

Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989),

Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis, Herrsching bei München
1989

Pawlowsky, P. (Qualifikationsstrategien, 1992),

Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen,
in: Staehle, W. H./Conrad, P. (Hrsg.), Managementforschung, Band 2, Berlin
u. a. 1992, S. 177-237

Pawlowsky, P. (Weiterbildung, 1995),

Von betrieblicher Weiterbildung zum Wissensmanagement,
in: Geißler, H. (Hrsg.), Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische
Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied u. a. 1995,
S. 435-456

Pawlowsky, P./Bäumer, J. (Weiterbildung, 1996),

Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen,
München 1996

Pawlowsky, P./Reinhardt, R. (Wissensmanagement, 1997),

Wissensmanagement: Ein integrativer Ansatz zur Gestaltung organisationaler
Lernprozesse,
in: Dr. Wieselhuber & Partner (Hrsg.), Handbuch Lernende Organisation:
Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen, Wiesbaden
1997, S. 145-155

Pedler, M./Boydell, T./Burgoyne, J. (Unternehmen, 1996),

Auf dem Weg zum "Lernenden Unternehmen",
in: Sattelberger, T. (Hrsg.), Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue
Qualität der Unternehmensentwicklung, 3. Auflage, Wiesbaden 1996, S. 57-65

Pedler, M./Burgoyne, J./Boydell, T. (Unternehmen, 1994),

Das lernende Unternehmen: Potentiale freilegen, Wettbewerbsvorteile sichern, Frankfurt am Main u. a. 1994

Pedrazza, A. D. (Innovation, 1992),

Innovation und organisationales Lernen in High-Tech-Unternehmungen der Mikroelektronik, Diss. St. Gallen 1992

Peege, F.-K. (Transfer-Sicherung, 1986),

Schulungsbedarf und Transfersicherung,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 35. Jg., Nr. 12, 1986, S. 538-542

Pelzer, P. (Prozeß, 1993),

Der Prozeß der Organisation. Zur postmodernen Ästhetik der Organisation und der Rationalität ihrer und in ihrer Theorie, Diss. Wuppertal 1993

Pentland, B. T./Rueter, H. H. (Routines, 1994),

Organizational Routines as Grammers of Action,
in: Administrative Science Quarterly (ASQ), Vol. 39, No. 1 (March),
Ithaca/NY 1994, S. 484-510

Perczynski, H. (Ausbildung, 1998),

Der Kunde rückt in den Mittelpunkt der Ausbildung,
in: Bank Magazin (BM), o. Jg., Nr. 2, 1998, S. 10-13

Perich, R. (Unternehmungsdynamik, 1993),

Unternehmungsdynamik: Zur Entwicklungsfähigkeit von Organisationen aus zeitlich-dynamischer Sicht, 2. Auflage, Bern u. a. 1993

Petersen, J. (Unternehmung, 1997),

Die gebildete Unternehmung, Frankfurt am Main u. a. 1997

Piaget, J. (Theorie, 1985),

Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Frankfurt am Main 1985

Picot, A. (Organisation, 1990),

Organisation,
in: Bitz, M. et al. (Hrsg.), Vahlens Kompendium der Betriebswirtschaftslehre,
Band 2, 2. Auflage, München 1990, S. 99-163

Picot, A. (Produktionsfaktor, 1990),

Der Produktionsfaktor Information in der Unternehmensführung,
in: Information Management (IM), 5. Jg., Nr. 1, 1990, S. 6-14

Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997),

Organisation: eine ökonomische Perspektive, Stuttgart 1997

Picot, A./Reichwald, R. (Informationswirtschaft, 1991),

Informationswirtschaft,
in: Heinen, E. (Hrsg.), Industriebetriebslehre: Entscheidungen im Industriebetrieb, 9. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 241-393

Picot, A./Reichwald, R./Wigand, R. T. (Unternehmung, 1998),

Die grenzenlose Unternehmung: Information, Organisation und Management.
Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter, 3. Auflage,
Wiesbaden 1996

Pieper, R. (Organisationsentwicklung, 1988),

Diskursive Organisationsentwicklung: Ansätze einer sozialen Kontrolle von Wandel, Berlin u. a. 1988

Pirner, P. (Organisation, 1996),

Die Organisation von Vertraulichkeit: eine empirische Analyse der Compliance-Systeme deutscher Universalbanken, Frankfurt am Main u. a. 1996

Pischulti, H. (Direktbanken, 1996),

Produktpolitik bei Direktbanken - ein systematischer Überblick,
in: bank und markt (bum), 25. Jg., Nr. 5, 1996, S. 13-16

Polan, R. (Bankloyalität, 1995),

Ein Meßkonzept für die Bankloyalität: Investitionen in Bank/Kunde-Beziehungen unter Risikoaspekten, Wiesbaden 1995

Polanyi, M. (Wissen, 1985),

Implizites Wissen, Frankfurt am Main 1985

Polanyi, M. (Dimension, 1967),

The tacit dimension, London 1967

Post, H./Thom, N. (Personalentwicklung, 1983),

Zusammenhänge zwischen dem Betrieblichen Vorschlagswesen und betrieblicher Personalentwicklung. Ergebnisse einer Befragungsaktion, 2. Auflage, Köln 1983

Poullain, L. (Bankbetrieb, 1978),

Der Bankbetrieb der Zukunft und die Konsequenzen für den Entscheidungsprozeß der Gegenwart,
in: Deppe, H.-D. (Hrsg.), Bankbetriebliches Lesebuch: Ludwig Mühlhaupt zum 65. Geburtstag, Stuttgart 1978, S. 99-113

Prange, C. (Lernen, 1996),

Interorganisationales Lernen: Lernen in, von und zwischen Organisationen,
in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Wissensmanagement, Berlin und New York 1996, S. 163-189

Prasch, E. (Vergütung, 1995),

Leistungsorientierte Vergütung: gleiche Interessen bei Mitarbeitern und Arbeitgebern,
in: bank und markt (bum), 24. Jg., Nr. 9, 1995, S. 8-13

Prätsch, J./Schröder, M. (Weiterbildung, 1996),

Weiterbildung: nur ein Kostenfaktor?,
in: bank und markt (bum), 25. Jg., Nr. 1, 1996, S. 16-21

Priewasser, E. (Banken, 1987),

Die Banken im Jahre 2000. Eine Analyse und Prognose der Umweltbedingungen, der Bankpolitik und des Bankenwachstums in den 80er und 90er Jahren, 3. Auflage, Frankfurt am Main 1987

Priewasser, E. (Priewasser-Prognose, 1994),

Die Priewasser-Prognose: Bankstrategien und Bankmanagement 2009, München 1994

Priewasser, E. (Bankbetriebslehre, 1994),

Bankbetriebslehre, 4. Auflage, München und Wien 1994

Probst, G. J. B./Büchel, B. S. T. (Lernen, 1998),

Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft, 2. Auflage, Wiesbaden 1998

Probst, G. J. B. (Organisation, 1992),

Organisation: Strukturen, Lenkungsinstrumente und Entwicklungsperspektiven,
Landsberg am Lech 1992

Probst, G. J. B./Raub, S./Romhardt, K. (Wissen, 1997),

Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal
nutzen, Frankfurt am Main u. a. 1997

Probst, G. J. B./Romhardt, K. (Bausteine, 1997),

Bausteine des Wissensmanagements - ein praxisorientierter Ansatz,
in: Dr. Wieselhuber & Partner (Hrsg.), Handbuch Lernende Organisation:
Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen, Wiesbaden
1997, S. 129-143

Quinn, R. E./Cameron, K. S. (Organizational life cycles, 1983),

Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: Some
preliminary evidence,
in: Management Science, Vol. 29, January, Linthicum/Md. 1983, S. 33-51

Raffée, H. (Betriebswirtschaftslehre, 1989),

Gegenstand, Methoden und Konzepte der Betriebswirtschaftslehre,
in: Bitz, M. et al. (Hrsg.), Vahlens Kompendium der Betriebswirtschaftslehre,
Band 1, 2. Auflage, München 1989, S. 1-46

**Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) e. V.
(Hrsg.) (Personalplanung, 1978),**

RKW-Handbuch: Praxis der Personalplanung, 2. Auflage, Neuwied u. a. 1978

Reber, G. (Lernen, 1989),

Lernen und Planung,
in: Szyperski, N. (Hrsg.), Handwörterbuch der Planung (HWPlan), Enzyklo-
pädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 9, Stuttgart 1989, Sp. 960-972

Reber, G. (Lernen, 1992),

Lernen, organisationales,
in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie
der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1240-1255

Reese, J./Werner, C. (Lernprozesse, 1996),

Lernprozesse bei Lean Production,
in: Das Wirtschaftstudium (WISU), 25. Jg., Nr. 11, 1996, S. 1004-1009

Rehäuser, J./Krcmar, H. (Wissensmanagement, 1996a),

Wissensmanagement im Unternehmen,
in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Wissensmanagement, Berlin und New York 1996, S. 1-40

Rehäuser, J./Krcmar, H. (Wissensmanagement, 1996b),

Wissensmanagement im Unternehmen,
in: Krcmar, H. (Hrsg.), Universität Hohenheim, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, Arbeitspapiere, Nr. 98, Stuttgart 1996

Rehn, G. (Modelle, 1979),

Modelle der Organisationsentwicklung, Stuttgart 1979

Reichwald, R./Dietel, B. (Produktionswirtschaft, 1991),

Produktionswirtschaft,
in: Heinen, E. (Hrsg.), Industriebetriebslehre: Entscheidungen im Industriebetrieb, 9. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 395-622

Reichwald, R./Koller, H. (Dezentralisierung, 1996),

Die Dezentralisierung als Maßnahme zur Förderung der Lernfähigkeit von Organisationen - Spannungsfelder auf dem Weg zu neuen Innovationsstrategien,
in: Bullinger, H.-J. (Hrsg.), Lernende Organisationen: Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte, Stuttgart 1996, S. 105-153

Reinboth, H./Leonardi, H. (Weiterbildung, 1995),

Weiterbildung in der Kreditwirtschaft,
in: Gerke, W./Steiner, M. (Hrsg.), Handwörterbuch des Bank- und Finanzwesens (HWF), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 6, 2. Auflage, Stuttgart 1995, Sp. 1972-1980

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (Wissen, 1996),

Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Forschungsbericht Nr. 70, März 1996, München 1996

Reinhardt, R. (Lernfähigkeit, 1993),

Das Modell Organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung Lernfähiger Organisationen, Frankfurt am Main u. a. 1993

Reischauer, F./Kleinhans, J. (Kreditwesengesetz, o. J.),

Kreditwesengesetz (KWG): Loseblattkommentar für die Praxis nebst sonstigen bank- und sparkassenrechtlichen Aufsichtsgesetzen sowie ergänzenden Vorschriften, I. Band: Kommentar, Berlin, Stand: 28.08.98

Reißinger, L. (Vorschlagswesen, 1980),

Vorschlagswesen, betriebliches,

in: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 2. Auflage, Stuttgart 1980, Sp. 2360-2368

Remer, A. (Personalmanagement, 1978),

Personalmanagement. Mitarbeiterorientierte Organisation und Führung von Unternehmungen, Berlin 1978

Remer, A. (Macht, 1992),

Macht, organisatorische Aspekte der,

in: Frese, H. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1271-1286

Richmond, B. (Strategic Forum, 1997),

The Strategic Forum: aligning objectives, strategy and process,

in: System Dynamics Review, Vol. 13, No. 2 (Summer), Cambridge/Mass. 1997, S. 131-148

Richter, A. (Finanzdienstleistungsmarketing, 1996),

Neuausrichtung des Finanzdienstleistungsmarketing: kognitionspsychologische und soziologische Aspekte, Wiesbaden 1996

Rieckmann, H./Sievers, B. (Organisation, 1978),

Lernende Organisation - Organisiertes Lernen, Systemveränderung und Lernen in sozialen Organisationen,

in: Bartölke, K. et al. (Hrsg.), Arbeitsqualität in Organisationen, Wiesbaden 1978, S. 259-276

Riekhof, H.-C. (Personalentwicklung, 1992),

Strategieorientierte Personalentwicklung,

in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 3. Auflage, Wiesbaden 1992, S. 49-75

Riekeberg, M. (Banken, 1993),

Banken und Ethik - Ethik durch Banken?,

in: Österreichisches Bank-Archiv (ÖBA), 41. Jg., Nr. 7, 1993, S. 513-518

Rischar, K. (Arbeitsrecht, 1994),

Arbeitsrecht in Banken und Sparkassen, Wiesbaden 1994

Rohrmeier, D./Winkelmann, D. (Weiterbildung, 1995),

Das Konzept der aufgabenorientierten Weiterbildung in Bayern,

in: Sparkasse, 112. Jg., Nr. 7, 1995, S. 333-336

Rometsch, S. (Herausforderungen, 1998),

Strategische Herausforderungen im Firmenkundengeschäft der Banken,

in: Zeitschrift für das gesamte Kreditwesen (ZfgK), 51. Jg., Nr. 6, 1998, S. 262-276

Rometsch, S. (Produktinnovation, 1998),

Produktinnovation im Firmenkundengeschäft - neue Schwerpunkte in der Marketingstrategie einer Privatbank,

in: Süchting, J./Heitmüller, H.-M. (Hrsg.), Handbuch des Bankmarketing, 3. Auflage, Wiesbaden 1998, S. 297-323

Rosenhagen, K. (Kreditwürdigkeit, 1996),

Prüfung der Kreditwürdigkeit im Konsumentenkreditgeschäft mit Hilfe neuro-naler Netze, Hannover 1996

Rosenstiel, L. v. (Sozialpsychologie, 1992),

Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz - Beiträge der Sozialpsychologie,

in: Sonntag, K. (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen: psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien, Göttingen u. a. 1992, S. 83-105

Rosenstiel, L. v. (Organisationsentwicklung, 1991),

Organisationsentwicklung,

in: Feix, W. E. (Hrsg.), Personal 2000: Visionen und Strategien erfolgreicher Personalarbeit, Wiesbaden 1991, S. 327-355

Rosenstiel, L. v. (Organisationspsychologie, 1992),

Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise, 3. Auflage, Stuttgart 1992

Rosenstiel, L. v./Molt, W./Rüttinger, B. (Organisationspsychologie, 1995),
Organisationspsychologie, 8. Auflage, Stuttgart, Berlin und Köln 1995

Rosenstiel, L. v./Neumann, P. (Markt- und Werbepsychologie, 1991),
Einführung in die Markt- und Werbepsychologie, 2. Auflage, Darmstadt 1991

Rothenberger, P. (Mehrebenenkonzept, 1992),
Ein Mehrebenenkonzept zur Diagnose von Werten in Unternehmen: ein Beitrag zum wertorientierten Personalmanagement, Frankfurt am Main u. a. 1992

Rothensteiner, W. (Lean- und quality-banking, 1996),
Durch lean- und quality-banking weiter auf Überholspur,
in: Österreichisches Bank-Archiv (ÖBA), 44. Jg., Nr. 5, 1996, S. 325-326

Rother, G. (Personalentwicklung, 1996),
Personalentwicklung und strategisches Management: eine systemtheoretische Analyse, Wiesbaden 1996

Rybak, J. (Training, 1995),
Computerbasiertes Training als Instrument der Personalentwicklung: eine exemplarische Analyse für die Kreditwirtschaft, Frankfurt am Main u. a. 1995

Ryle, G. (Begriff, 1992),
Der Begriff des Geistes, Stuttgart 1992

Sadler-Smith, E. (Learning styles, 1996),
Learning styles: a holistic approach,
in: Journal of European Industrial Training, Vol. 20, No. 7, Bradford 1996, S. 29-36

Salancik, G. R./Pfeffer, J. (Social Information Processing Approach, 1978),
A Social Information Processing Approach to Job Attitudes and Task Design,
in: Administrative Science Quarterly (ASQ), Vol. 23, No. 6 (June), Ithaca/NY 1978, S. 224-253

Sarges, W. (Personalmanagement, 1994),
Veränderungen von Organisationsstrukturen und ihr Einfluß auf das Personalmanagement,
in: Kienbaum, J. (Hrsg.), Visionäres Personalmanagement, 2. Auflage, Stuttgart 1994, S. 371-399

Sassen, H. v. (Lernen, 1988),

Lernen von Organisationen,

in: Kailer, N. (Hrsg.), Neue Ansätze der betrieblichen Weiterbildung in Österreich, Band I: Organisationslernen, 3. Auflage, Wien 1988, S. 95-109

Sassen, H. v. (Organisation, 1983),

Kann eine Organisation lernen?,

in: AGOGIK - Arbeitswelt, Gruppe, Organisation, Gesellschaft, Integration, Kommunikation, Zeitschrift für Fragen sozialer Gestaltung, Nr. 4, Bern 1983, S. 4-11

Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1994),

Personalentwicklung Quo Vadis,

in: Personalwirtschaft/Jubiläumsheft, 1994, S. 31-36

Sattelberger, T. (Personalentwicklung, 1991),

Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung,

in: Sattelberger, T. (Hrsg.), Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen, 2. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 287-305

Sauer, H.-D. (Strukturtrends, 1997),

Personelle Strukturtrends im Bankgewerbe,

in: Die Bank, o. Jg., Nr. 7, 1997, S. 440-442

Sauter, W. (Entwicklungspartner, 1991),

Vom Vorgesetzten zum Entwicklungspartner,

in: Die Bank, o. Jg., Nr. 3, 1991, S. 157-162

Schäfer, M. (Technologien, 1997),

Gestaltung von Lernenden Unternehmen unter Einsatz von multimedialen Technologien, Stuttgart 1997

Schanz, G. (Personalentwicklung, 1992),

Verhaltenswissenschaftliche Aspekte der Personalentwicklung,

in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 3. Auflage, Wiesbaden 1992, S. 3-21

Schanz, G. (Organisationsgestaltung, 1994),

Organisationsgestaltung: Management von Arbeitsteilung und Koordination, 2. Auflage, München 1994

Schanz, G. (Organisation, 1992),

Organisation,

in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1459-1471

Scheibel, B. (Sparkassen, 1998),

Konzeptumsetzung in die Praxis der Sparkassen,

in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 47. Jg., Nr. 2, 1998, S. 77-82

Schein, E. H. (Process Consultation, 1988),

Process Consultation, Vol. 1, Its role in organization development, 2. Auflage, Reading/Mass. u. a. 1988

Schein, H. E. (Career, 1978),

Career dynamics: Matching individual and organizational needs, Reading/Mass. u. a. 1978

Scherm, E. (Kennzahlen, 1992),

Personalwirtschaftliche Kennzahlen. Eine Sackgasse des Personalcontrollings?, in: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, 44. Jg., Nr. 11, 1992, S. 522-525

Schermer, F. J. (Lernen, 1998),

Lernen und Gedächtnis, 2. Auflage, Stuttgart, Berlin und Köln 1998

Schimmelmann, W. v. (Bankorganisation, 1993),

Bankorganisation,

in: Kloten, N./Stein, J. H. von (Hrsg.), Obst/Hintner. Geld-, Bank- und Börsenwesen: Ein Handbuch, 39. Auflage, Stuttgart 1993, S. 940-956

Schindler, U. (Personalfunktion, 1996),

Die Personalfunktion in Banken: Herausforderungen und Veränderungen,

in: Meier, H./Schindler, U. (Hrsg.), Human Resources Management in Banken: Strategien, Instrumente und Grundsatzfragen, Wiesbaden 1996, S. 67-88

Schindler, U. (Human Resources Management, 1997),

Human Resources Management in Banken: Grundgedanken und Ansätze zur Restrukturierung der Personalfunktion,

in: Österreichisches Bank-Archiv (ÖBA), 45. Jg., Nr. 7, 1997, S. 517-526

Schmidt, G. (Stellenbeschreibungen, 1976),

Stellenbeschreibungen,

in: Grochla, E./Wittmann, W. (Hrsg.), Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 1, 3. Teilband, 4. Auflage, Stuttgart 1976, Sp. 3720-3725

Schmidt, H./Stark, G. (Lernkultur, 1996),

Computer Based Training in der betrieblichen Lernkultur - eine Führungsaufgabe, Bielefeld 1996

Schmitz, G. (Qualitätsmanagement, 1996),

Qualitätsmanagement im Privatkundengeschäft von Banken: Konzeption und aufbauorganisatorische Verankerung, Wiesbaden 1996

Schmitz, H. (Mitarbeiter- und Führungskräfteentwicklung, 1996),

Mitarbeiter- und Führungskräfteentwicklung in kleinen Genossenschaftsbanken,

in: Meier, H./Schindler, U. (Hrsg.), Human Resources Management in Banken: Strategien, Instrumente und Grundsatzfragen, Wiesbaden 1996, S. 239-260

Schmoll, A. (Kreditkultur, 1988),

Kreditkultur. Erfolgsfaktor im Kreditgeschäft der Banken, Wien und Wiesbaden 1988

Schneider, B. (Neuronale Netze, 1993),

Neuronale Netze für betriebliche Anwendungen: Anwendungspotentiale und existierende Systeme, Arbeitsbericht Nr. 22 des Instituts für Wirtschaftsinformatik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Münster 1993

Schneider, H./Knebel, H. (Team, 1995),

Team und Teambeurteilung: Neue Trends in der Arbeitsorganisation, Köln 1995

Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (Methoden, 1995),

Methoden der empirischen Sozialforschung, 5. Auflage, München und Wien 1995

Schnurr, C. (Kreditwürdigkeitsprüfung, 1997),

Kreditwürdigkeitsprüfung mit Künstlichen Neuronalen Netzen: Anwendungen im Konsumentenkreditgeschäft, Wiesbaden 1997

Schoch, G. (Unternehmenskultur, 1987),

Unternehmenskultur in Banken, Diss. St. Gallen 1987

Schöbitz, E. (Rekrutierung, 1985),

Die Rekrutierung von Führungsnachwuchs bei Banken, Wiesbaden 1987

Scholl, W. (Informationspathologien, 1992),

Informationspathologien,

in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 900-912

Scholl, W. (Prozesse, 1992),

Politische Prozesse in Organisationen,

in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1993-2004

Scholz, C. (Unternehmenskultur, 1994),

Personalcontrolling und Unternehmenskultur als widersprüchliche Führungsinstrumente?,

in: Kienbaum, J. (Hrsg.), Visionäres Personalmanagement, 2. Auflage, Stuttgart 1994, S. 423-437

Scholz, C. (Personalentwicklung, 1994),

Wettbewerbsvorsprung durch Personalentwicklung,

in: Personalführung, Nr. 7, 1994, S. 658-664

Schreyögg, G. (Organisation, 1998),

Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung; mit Fallstudien, 2. Auflage, Wiesbaden 1998

Schreyögg, G. (Organisationskultur, 1992),

Organisationskultur,

in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1525-1537

Schreyögg, G./Noss, C. (Wandel, 1995),

Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation,

in: Die Betriebswirtschaft (DBW), 55. Jg., Nr. 2, 1995, S. 169-185

Schreyögg, G./Noss, C. (Lernprozesse, 1997),

Zur Bedeutung des organisationalen Wissens für organisatorische Lernprozesse,
in: Dr. Wieselhuber & Partner (Hrsg.), Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschliessen, Wiesbaden 1997, S. 67-76

Schröder, G. A. (Mitarbeiter, 1995),

Der Mitarbeiter als Erfolgsfaktor,
in: Deutsche Sparkassen Zeitung vom 22.08.1995, 58. Jg., Nr. 64, S. 1

Schüppel, J. (Organisationslernen, 1995),

Organisationslernen und Wissensmanagement,
in: Geißler, H. (Hrsg.), Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied u. a. 1995, S. 185-219

Schüppel, J. (Wissensmanagement, 1996),

Wissensmanagement: Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren, St. Gallen 1996

Schulze, G. (Erlebnisgesellschaft, 1993),

Die Erlebnisgesellschaft - Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt am Main und New York 1993

Schuster, L. (Theorie, 1996),

Theorie und Politik der Banken im Wandel, München 1996

Schütte, M./Höfle, K. (Anforderungen, 1998),

Anforderungsprofil und Qualifikationsentwicklung von Privatkundenbetreuern,
in: Süchting, J./Heitmüller, H.-M. (Hrsg.), Handbuch des Bankmarketing, 3. Auflage, Wiesbaden 1998, S. 217-241

Schwaninger, M. (Lernende Unternehmungen, 1995),

Lernende Unternehmungen: Strukturen für organisationale Intelligenz und Kreativität, St. Gallen 1995

Schwarte, A./Tauber, J. L. L. (Intranet, 1998),

Einführung eines konzerninternen Stellenmarktes im Intranet. Per Maus-Klick zum neuen Job - eine Online-Stellenbörse sorgt für Transparenz und fördert die Eigeninitiative,
in: Personalführung, Nr. 3, 1998, S. 22-26

Schwegler, L. (Organisation, 1995),

Organisation als soziales System - Perspektiven aus der Sicht des Arbeitnehmers,
in: Stein, J. H. v./Terrahe, J. (Hrsg.), Handbuch Bankorganisation, 2. Auflage,
Wiesbaden 1995 S. 647-664

Schweiger, G./Schrattenecker, G. (Werbung, 1986),

Werbung: eine Einführung, Stuttgart und New York 1986

Seibold, P. (Bank, 1995),

Noch Platz für Organisatoren in der lernenden Bank?
in: congenia (Hrsg.), Die lernende Bankorganisation: Strategien für die Jahrtausendwende, Wiesbaden 1995, S. 193-203

Senge, P. M. (Disziplin, 1998),

Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation, 5. Auflage,
Stuttgart 1998

Servatius, H.-G. (Wissensunternehmen, 1998),

Intellektuelle Wertschöpfung in Wissensunternehmen,
in: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management, 50. Jg., Nr. 3,
1998, S. 100-108

Shrivastava, P. (Typology, 1983),

A Typology of Organizational Learning Systems,
in: Journal of Management Studies (JMS), Vol. 20, No. 1, Oxford 1983,
S. 7-28

Siebdrat, H. (Systeme, 1994),

Multimediale und wissensbasierte Systeme in der Finanzwirtschaft: Entwurf, Implementierung und Auswirkungen neuer Informationssysteme in Banken,
Wiesbaden 1994

Siegert, T. (Eigenarten, 1971),

Eigenarten bankbetrieblicher Leistung -Ein Beitrag zur theoretischen Bankbetriebslehre-, Diss. München 1974

Sievers, B. (Organisationsentwicklung, 1977),

Organisationsentwicklung als Problem,
in: Sievers, B. (Hrsg.) Organisationsentwicklung als Problem, Stuttgart 1977,
S. 9-31

Siewert, K.-J. (Marktpolitik, 1983),

Bankbetriebliche Marktpolitik: Ziele - Rahmenbedingungen - Entscheidungsgrundlagen, Berlin 1983

Simon, H. (Sciences, 1969),

The Sciences of the Artificial, Cambridge/Mass. 1969

Sloane, P. F. E. (Modellversuchsforschung, 1992),

Modellversuchsforschung: Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz, Köln 1992

Sonntag, K. (Lernen, 1996),

Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur, München 1996

Sorg, S. (Informationspathologien, 1982),

Informationspathologien und Erkenntnisfortschritt in Organisationen, München 1982

Spender, J.-C. (Organizational Knowledge, 1994),

Organizational Knowledge, Collective Practice and Penrose Rents,
in: International Business Review, Vol. 3, No. 4, Oxford u. a. 1994, S. 353-367

Sprenger, A. B. (Projektgruppen, 1995),

Die Wandelfähigkeit von Projektgruppen - Entwicklung eines Ansatzes für die systemische Beurteilung der Erfolgskriterien organisatorischer Wandelprozesse im Projektmanagement, Bamberg 1995

Sprenger, R. K. (Ideen, 1994),

Ideen bringen Geld. Bringt Geld auch Ideen?,
in: Harvard Business Manager, 16. Jg., I. Quartal, Nr. 1, 1994, S. 9-14

Stachle, W. H. (Management, 1994),

Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 7. Auflage, München 1994

Stachle, W. H. (Interessenkonflikte, 1979),

Interessenkonflikte in Organisationsentwicklungs-Prozessen,
in: Wunderer, R. (Hrsg.), Humane Personal- und Organisationsentwicklung, Festschrift für Guido Fischer zu seinem 80. Geburtstag, Berlin 1979, S. 25-39

Stachle, W. H./Sydow, J. (Management-Philosophie, 1992),

Management-Philosophie,

in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1286-1302

Staudt, E. (Personal- und Organisationsentwicklung, 1995a),

Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung,

in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 183-199

Staudt, E. (Personal- und Organisationsentwicklung, 1995b),

Technische Entwicklung und betriebliche Restrukturierung oder: Innovation durch Integration von Personal- und Organisationsentwicklung,

in: Geißler, H. (Hrsg.), Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, Neuwied u. a. 1995, S. 21-64

Steger, U. (Organisationslernen, 1992),

Organisationslernen und -entwicklung - der einzig dauerhafte Erfolgsfaktor?,

in: Scholz, C./Staudt, E./Steger, U. (Hrsg.), Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft: Technologie und Qualifikation, Frankfurt am Main und New York 1992, S. 189-210

Stein, J. H. v./Schubert, T. (Bankorganisation, 1995),

Organisationstheoretische Grundlagen für die Bankorganisation,

in: Stein, J. H. v./Terrahe, J. (Hrsg.), Handbuch Bankorganisation, 2. Auflage, Wiesbaden 1995, S. 3-30

Steinbichler, E./Kern, H. (Mitarbeiterbefragung, 1991),

Mitarbeiterbefragung als Instrument der Organisationsentwicklung,

in: Die Bank, o. Jg., Nr. 9, 1991, S. 521-524

Steiner, G. (Lerntheorien, 1992),

Lerntheorien,

in: Gaugler, E./Weber, W. (Hrsg.) Handwörterbuch des Personalwesens (HWP), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 5, 2. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1264-1274

Steinle, C./Bruch, H./Müller, P. (Selbstorganisation, 1996),

Selbstorganisation - Ansätze und Implikationen für Organisation und Personalführung,

in: Das Wirtschaftsstudium (WISU), 25. Jg., Nr. 7, 1996, S. 648-655

Steinmann, H. (Bankorganisation, 1995),

Aktuelle Herausforderungen an die Bankorganisation im veränderten Umfeld,
in: Stein, J. H. v./Terrahe, J. (Hrsg.), Handbuch Bankorganisation, 2. Auflage,
Stuttgart 1995, S. 487-504

Steinmann, H./Heinrich, M./Schreyögg, G. (Arbeitsgruppen, 1976),

Theorie und Praxis selbststeuernder Arbeitsgruppen, Köln 1976

Steinmann, H./Schreyögg, G. (Management, 1997),

Management: Grundlagen der Unternehmensführung, Konzepte - Funktionen -
Praxisfälle, 4. Auflage, Wiesbaden 1997

Stiefel, R. T./Belz, O. (Lernen, 1987),

Lernen als strategischer Erfolgsfaktor,
in: Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung, 33. Jg., Nr. 1, 1987,
S. 47-66

Stiefel, R./Flöther, E. (Praxis, 1976),

Die Praxis betrieblicher Weiterbildungsveranstaltungen, Köln 1976

Stoebe, F. (Outplacement-Service, 1990),

Führungsstrukturen flexibel halten. Outplacement-Service als Mittel der strategischen Personalführung,
in: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im Inland und Ausland (GdWZ), 1. Jg., Nr. 2, 1990, S. 77-80

Stoff, M. (Bildungstochter, 1996),

Auf dem Weg zur "Bildungstochter". Outsourcing der Trainingsaktivitäten bei der Bayerischen Vereinsbank,
in: Personalführung, Nr. 6, 1996, S. 478-480

Störmann, A. (Personalverwaltung, 1988),

Personalverwaltung,
in: Betriebswirtschaftliche Blätter (B. Bl.), 37. Jg., Nr. 1, 1988, S. 32-33

Strauß, R. E. (Determinanten, 1996),

Determinanten und Dynamik des Organizational Learning, Wiesbaden 1996

Strohschneider, S. (Wissenserwerb, 1990),

Wissenserwerb und Handlungsregulation, Wiesbaden 1990

Styppa, R. (Bankbetrieb, 1997),

Einsatz eines Intranets im Bankbetrieb,
in: Sparkasse, 114. Jg., Nr. 11, 1997, S. 543-545

Süchting, J. (Bankloyalität, 1972),

Die Bankloyalität als Grundlage zum Verständnis der Absatzbeziehungen von Kreditinstituten,
in: Ehrlicher, W./Lipfert, H. (Hrsg.), Kredit und Kapital, 5. Jg., Nr. 1-4, Berlin 1972, S. 269-300

Süchting, J. (Theorie, 1991),

Die Theorie der Bankloyalität - (noch) eine Basis zum Verständnis der Absatzbeziehungen von Kreditinstituten?,
in: Süchting, J./Hooven, E. van (Hrsg.), Handbuch des Bankmarketing, 2. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 25-43

Süchting, J. (Marketing, 1993),

Marketing,
in: Kloten, N./Stein, J. H. v. (Hrsg.), Obst/Hintner: Geld-, Bank- und Börsenwesen, Ein Handbuch, 39. Auflage, Stuttgart 1993, S. 991-1042

Süchting, J. (Theorie, 1998),

Die Theorie der Bankloyalität - (*immer noch*) eine Basis zum Verständnis der Absatzbeziehungen von Kreditinstituten?,
in: Süchting, J./Heitmüller, H.-M. (Hrsg.), Handbuch des Bankmarketing, 3. Auflage, Wiesbaden 1998, S. 1-25

Süchting, J./Paul, S. (Bankmanagement, 1998),

Bankmanagement, 4. Auflage, Stuttgart 1998

Tegeder, P. (Business Reengineering, 1996),

Business Reengineering als Grundlage eines ganzheitlichen Restrukturierungsprozesses in ostdeutschen Kreditinstituten: eine theoretische und empirische Analyse der Ergebnisentwicklungen ostdeutscher Sparkassen und Kreditgenossenschaften sowie Darstellung alternativer Verfahren für eine ertragsorientierte Neuausrichtung, Frankfurt am Main 1996

Thiemann, B. (Bankmanagement, 1997),

Kundenorientierung: Anforderungen an das Bankmanagement,
in: Hörter, S./Wagner, A. (Hrsg.), Visionen im Bankmanagement: Festschrift für Professor Leo Schuster, München 1997, S. 261-270

Thom, N. (Organisationsentwicklung, 1992),

Organisationsentwicklung,

in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1477-1491

Thom, N. (Personalentwicklung, 1987),

Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung: konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien, Stuttgart 1987

Thom, N. (Vorschlagswesen, 1986),

Das Betriebliche Vorschlagswesen,

in: Staudt, E. (Hrsg.), Das Management von Innovationen, Frankfurt am Main 1986, S. 445-456

Thom, N./Etienne, M. (Vorschlagswesen, 1997),

Betriebliches Vorschlagswesen: Vom klassischen Modell zum modernen Ideen-Management,

in: Das Wirtschaftsstudium (WISU), 26. Jg., Nr. 6, 1997, S. 564-570

Tichy, N. M./Fombrun, C. J./Devanna, M. A. (Human Resource Management, 1982),

Strategic Human Resource Management,

in: Sloan Management Review (SMR), Vol. 23, No. 2 (Winter), Cambridge/Mass. 1982, S. 47-61

Tolman, E. C. (Motivationsmodell, 1966),

Ein kognitives Motivationsmodell,

in: Thomae, H. (Hrsg.), Die Motivation menschlichen Handelns, 3. Auflage, Köln und Berlin 1966, S. 448-461

Töpfer, A./Funke, U. (Mitarbeiterbefragung, 1985),

Mitarbeiterbefragung als Analyseinstrument und Grundlage der Organisationsentwicklung,

in: Töpfer, A./Zander, E. (Hrsg.), Mitarbeiter-Befragungen: ein Handbuch, Frankfurt am Main und New York 1985, S. 9-42

Trebesch, K. (Organisationsentwicklung, 1983),

Organisatoren und Organisationsentwicklung - Selbstverständnisse, Mißverständnisse und Perspektiven,

in: Zeitschrift Führung + Organisation (ZfO), 52. Jg., Nr. 2, 1983, S. 84-89

Trebesch, K. (Organisationsentwicklung, 1980),

Ursprung und Ansätze der Organisationsentwicklung (OE),
in: Management-Zeitschrift io, 49. Jg., Nr. 1, Zürich 1980 S. 9-12

Trebesch, K. (Organisationsentwicklung, 1982),

50 Definitionen der Organisationsentwicklung - und kein Ende,
in: Organisationsentwicklung, Nr. 2, Zürich 1982, S. 37-62

Tress, D. W. (Organisationsentwicklung, 1985),

Organisationsentwicklung: Erkenntnisobjekt und Beurteilungskriterien, Frankfurt am Main u. a. 1985

Trinkler, A. U. (Image, 1985),

Image und Barrieren des Vorschlagswesens,
in: Betriebliches Vorschlagswesen (BVW), 11. Jg., Nr. 2, 1985, S. 49-57

Tuckmann, B. W. (Groups, 1965),

Developmental sequence in small groups,
in: Psychological Bulletin, No. 63, Washington DC 1965, S. 384-399

Türk, B. (Lean Production, 1996),

Von der Lean Production zum Lean Banking: Konzept einer theoretischen Fundierung, Wiesbaden 1996

Uhlig, H. (Finanzprognosen, 1995),

Finanzprognosen mit Neuronalen Netzen: eine Einführung mit Anleitung, München 1995

Ulrich, H. (Management, 1984),

Management, Bern u. a. 1984

Ulrich, H./Probst, G. J. B. (Anleitung, 1991),

Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Bervier für Führungskräfte, 4. Auflage, Bern, Stuttgart und Wien 1995

Ulrich, P. (Lernen, 1998),

Organisationales Lernen durch Benchmarking, Wiesbaden 1998

Vak, K. (Banken, 1994),

Gefährliche Zukunft. Banken in der Informationsgesellschaft, Bensheim 1994

Verlag Hoppenstedt GmbH (Hrsg.) (Banken-Jahrbuch 1996, 1996),

Banken-Jahrbuch: Kreditinstitute und Finanzierungsgesellschaften in der Bundesrepublik Deutschland, Darmstadt u. a. 1996

Vogelsang, M. (Macht, 1995),

Die Macht der Banken: ein gesellschaftspolitisches Problem in der Analyse moderner ökonomischer Theorieansätze, München 1995

Vögtle, M. (Informationssysteme, 1997),

Intelligente Informationssysteme für das Bankgeschäft: eine theoretische und empirische Analyse ihrer strategischen Bedeutung, Freiburg im Breisgau 1997

Voigt, K.-I. (Lernen, 1996),

Werbeerfolg durch Lernen und Vergessen,
in: Das Wirtschaftsstudium (WISU), 25. Jg., Nr. 11, 1996, S. 999-1004

Wächter, H. (Personalwesen, 1992),

Vom Personalwesen zum Strategic Human Resource Management. Ein Zustandsbericht anhand der Literatur,
in: Staehle, W. H./Conrad, P. (Hrsg.), Managementforschung, Band 2, Berlin und New York 1992, S. 313-340

Wächter, H. (Organisationsentwicklung, 1983),

Organisationsentwicklung -Notwendig, aber paradox-,
in: Zeitschrift Führung + Organisation (ZfO), 52. Jg., Nr. 2, 1983, S. 61-66

Wacker, W. H. (Informationstheorie, 1971),

Betriebswirtschaftliche Informationstheorie: Grundlagen des Informationssystems, Opladen 1971

Wagner, A./Wagner, R. (Handlungsnotwendigkeiten, 1998),

Handlungsnotwendigkeiten besser verstehen durch gemeinsames strategisches Lernen,
in: Sparkasse, 115. Jg., Nr. 5, 1998, S. 237-240

Wagner, G. (Lernprozesse, 1981),

Lernprozesse als Anpassungsmechanismen organisatorischer Systeme, Diss. Berlin 1981

Wagner, K./Gebhardt, W. (Organisationskulturforschung, 1989),

Darstellung grundsätzlicher Alternativen der Organisationskulturforschung und Diskussion ihrer Bedeutung für die Organisationstheorie, Köln 1989

Wahren, H.-K. E. (Unternehmen, 1996),

Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens, Berlin und New York 1996

Walter, H./Kärcher, H. (Karriereplanung, 1996),

Karriereplanung in Mainz mit System,
in: Betriebswirtschaftlicher Blätter (B. Bl.), 45. Jg., Nr. 4, 1996, S. 167-168

Walton, R. E. (Conflict, 1987),

Managing conflict: interpersonal dialogue and third-party roles, 2. Auflage, Reading/Mass. 1987

Warweg, E. (Betriebsrat, 1996),

Die Zusammenarbeit mit dem Betriebsrat,
in: Meier, H./Schindler, U. (Hrsg.), Human Resources Management in Banken: Strategien, Instrumente und Grundsatzfragen, Wiesbaden 1996, S. 469-494

Warweg, E. (Personalführung, 1996),

Kunden-, Service- und Mitarbeiterorientierung durch Personalführung,
in: Meier, H./Schindler, U. (Hrsg.), Human Resources Management in Banken: Strategien, Instrumente und Grundsatzfragen, Wiesbaden 1996, S. 89-121

Waschkowski, H. (Organisation, 1997),

Vermögensberatung im Individualgeschäft: die Bank als lernende Organisation,
in: Hummel, D./Bühler, W./Schuster, L. (Hrsg.), Banken in globalen und regionalen Umbruchsituationen: Systementwicklungen, Strategien, Führungsinstrumente. Festschrift für Johann Heinrich von Stein zum 60. Geburtstag, Stuttgart 1997, S. 733-746

Weber, W. (Fortbildung, 1987),

Fortbildung für Führungskräfte,
in: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hrsg.), Handwörterbuch der Führung (HWFü), Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 10, Stuttgart 1987, Sp. 315-326

Weick, K. E./Roberts, K. H. (Collective Mind, 1993),

Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks,
in: Administrative Science Quarterly (ASQ), Vol. 38, Ithaca/NY 1993,
S. 357-381

Weigele, O. (Unternehmensplanung, 1983),

Strategische Unternehmensplanung in Universalbanken, Wien 1983

Weinert, A. B. (Mensch, 1985),

Mensch und Organisation. Karriereentwicklung und Selbstfindung als vernachlässigte Perspektiven des Menschen in einer sich rasch verändernden Arbeitswelt. 2. Teil,
in: Zeitschrift Führung + Organisation (ZfO), 54. Jg., Nr. 8, 1985, S. 473-478

Weiss, U. (Bankbetrieb, 1997),

Bankbetrieb im Umbruch - Herausforderungen an Human Resources,
in: bank und markt (bum), 26. Jg., Nr. 8, 1997, S. 14-19

Weiss, U. (Organisation, 1995),

Organisation und Personalpolitik,
in: Stein, J. H. v./Terrahe, J. (Hrsg.), Handbuch Bankorganisation, 2. Auflage,
Wiesbaden 1995, S. 703-712

Wever, U. A. (Unternehmenskultur, 1989),

Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei zwei Spitzenunternehmen, Frankfurt am Main 1989

Wever, U. A. (Organisation, 1995),

Die menschliche Seite der Organisation,
in: Stein, J. H. v./Terrahe, J. (Hrsg.), Handbuch Bankorganisation, 2. Auflage,
Wiesbaden 1995, S. 615-646

Wicher, H. (Qualitätszirkel, 1987),

Qualitätszirkel,
in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), 16. Jg., Nr. 7, 1987,
S. 333-337

Wiegand, M. (Prozesse, 1996),

Prozesse organisationalen Lernens, Wiesbaden 1996

Wielens, H. (Organisationsform, 1978),

Möglichkeiten und Grenzen einer marktorientierten Organisationsform von Geschäftsbanken,
in: Deppe, H.-D. (Hrsg.), Bankbetriebliches Lesebuch: Ludwig Mühlhaupt zum 65. Geburtstag, Stuttgart 1978, S. 561-578

Wienkamp, H. (Anreizförderung, 1996),

Anreizförderung durch systematisches Gehaltsmanagement,
in: Meier, H./Schindler, U. (Hrsg.), Human Resources Management in Banken: Strategien, Instrumente und Grundsatzfragen, Wiesbaden 1996, S. 261-290

Wildavsky, A. (Information, 1983),

Information as an Organizational Problem,
in: Journal of Management Studies (JMS), Vol. 20, No. 1, Oxford 1983, S. 29-40

Wilkening, O. S. (Bildungs-Controlling, 1991),

Bildungs-Controlling - Instrumente zur Erfolgssteuerung der Personalentwicklung,
in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung, 3. Auflage, Wiesbaden 1991, S. 423-451

Willke, H. (Wissensbasierung, 1996),

Dimensionen des Wissensmanagements - Zum Zusammenhang von gesellschaftlicher und organisationaler Wissensbasierung,
in: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.), Wissensmanagement, Berlin und New York, S. 263-304

Willke, H. (Systemtheorie I, 1996),

Systemtheorie I: Grundlagen: eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, 5. Auflage, Stuttgart 1996

Winkelmann, D. (Personalentwicklung, 1991),

"Personalentwicklung" - Alter Wein in neuen Schläuchen,
in: Rohrmeier, D./Winkelmann, D. (Hrsg.), Personalentwicklung, Stuttgart 1991, S. 12-15

Wiswede, G. (Lerntheorie, 1985),

Eine Lerntheorie des Konsumentenverhaltens,
in: Die Betriebswirtschaft (DBW), 45. Jg., Nr. 5, 1985, S. 544-557

Witt, F.-J. (Bankloyalität, 1986),

Bankloyalität - eine empirische Untersuchung,
in: bank und markt (bum), 15. Jg., Nr. 1, 1986, S. 20-23

Witte, E. (Organisation, 1973),

Innovationsfähige Organisation,
in: Zeitschrift für Organisation (ZO), 2. Jg., Nr. 1, 1973, S. 17-24

Witte, E. (Informationsverhalten, 1972),

Das Informationsverhalten in Entscheidungsprozessen, Tübingen 1972

Witthaus, U. (Fachlichkeit, 1996),

Fachlichkeit - Persönlichkeit - Organisation: Betriebliche Bildung zwischen
Subjekt- und Organisationsorientierung,
in: Wittwer, H. (Hrsg.), Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft:
berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000, Bielefeld 1996, S. 79-108

Wittmann, W. (Information, 1980),

Information,
in: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklo-
pädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 2. Auflage, Stuttgart 1980,
Sp. 894-904

Wittmann, W. (Unternehmung, 1959),

Unternehmung und unvollkommene Information, Köln und Opladen 1959

Wolf, H. (Personalwesen, 1996),

Personalwesen im Wandel der Zeiten,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 4, 1996, S. 208-215

Wünsche, G. (Bankenwerbung, 1982),

Grundlagen der Bankenwerbung aus verhaltenswissenschaftlicher Sicht,
Wiesbaden 1982

Zahn, E. (Wissen, 1998),

Wissen und Strategie,
in: Bürgel, H. D. (Hrsg.), Wissensmanagement: Schritte zum intelligenten
Unternehmen, Berlin, Heidelberg und New York 1998, S. 41-52

Zahn, E./Greschner, J. (Erneuerung, 1996),

Strategische Erneuerung durch organisationales Lernen,
in: Bullinger, H.-J. (Hrsg.), Lernende Organisationen: Konzepte, Methoden und
Erfahrungsberichte, Stuttgart 1996, S. 41-74

Zander, E. (Personal- und Organisationsabteilung, 1992),

Zusammenarbeit zwischen Personal- und Organisationsabteilung,
in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie
der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 1914-1923

Zelber, S. (Organisationsentwicklung, 1983),

Betriebliche Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis, Wien, Köln und
Graz 1983

Zeller, S. (Beratungshaftung, 1997),

Beratungshaftung im Spiegel der Rechtsprechung,
in: Bank Magazin (BM), o. Jg., Nr. 3, 1997, S. 74-77

Ziegenbein, K. (Erfahrungsökonomie, 1985),

Bedeutung der Erfahrungsökonomie für Geschäftsbanken,
in: Die Bank, o. Jg., Nr. 10, 1985, S. 508-515

Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995),

Psychologie, 6. Auflage, Bern u. a. 1995

Zink, K. J. (Qualitätszirkel, 1992),

Qualitätszirkel und Lernstatt,
in: Frese, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation (HWO), Enzyklopädie
der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart 1992, Sp. 2129-2140

Zitzelsberger, G. (Bankier, 1998),

Ein Bankier stellt mittlerweile Hollywood-Divas in den Schatten,
in: Süddeutsche Zeitung Nr. 151 vom 04./05.07.1998, S. 22

Zitzelsberger, G. (Deutsche Bank, 1998),

Deutsche Bank und der Exodus,
in: Süddeutsche Zeitung Nr. 165 vom 21.07.1998, S. 17

Stichwortverzeichnis

A

Äquilibration	24
Akkommodation	24
Anforderungsprofil	128, 131
Anreizsystem	137
Arbeitsrecht	144 ff.
Assimilation	24

B

Bankloyalität	7 f.
Behaviorismus	14 f., 22 f.
Betriebliches Vorschlagswesen	
- Funktion	219
- Bedeutung	219 f.
- Gruppenmodell	222
- Vorgesetztenmodell	222
- Vorschlagsbarrieren	220 f.
- Wirksamkeitskontrolle	223 f.

C

coaching	186 f.
Computerbasiertes Training	177 ff.
cousin group	184 f.

D

Daten	43 ff.
Delegation	130
deutero learning	51
double loop learning	51
Drittparteien-Intervention	213

E

Eignung, fachliche	148
Entlohnungssystem	138 f.
Erfahrungskurven-Konzept	8, 14
Erwartungen	23
Experten-System	11, 12 f.
Externalisierung	47 f.

F

Fallstudie	179
family group	184 f.
Fortbildung	144
Funktionsbeschreibung	127

G

Geschäftsbereich	130
Geschäftsleiter	148
groupthink-Phänomen	35 f., 114
Gruppe/n	
- Arten	196 f.
- Autonomie	208 f.
- Bedeutung	59
- Begriff	195 f.
- Konflikte	66, 200
- Lern-	184, 193 f.
- permanente	196
- Struktur	
- formelle	199
- informelle	199, 200
- temporäre	196
Gruppendynamisches Training	183 f.
Gruppenentwicklung	113 ff., 184 f., 197 ff., 240 f., 242
Gruppenentwicklungs-Gespräch	199

H

Handeln, organisatorisches	29

I

Information	42 ff.
Informationsbedarf, objektiver	44 f.
Informationsverarbeitungs-Ansatz	11, 23 f., 36
Institutionalisierung	27, 30
Intergruppen-Intervention	215 f.
Internalisierung	48
Intranet	227 f.
Interview, problemzentriertes	83 f.

J

job enlargement	94, 171
job enrichment	94, 171, 208
job rotation	175 f.

K

Kognition	23
Kompetenz-Datenbank	231 f.
Künstliches Neuronales Netz	11 f., 13, 15
Kombination	47
Kultur	
- Begriff	116 f.
- Lern-	118 ff.
- Unternehmens-	117

L

Laufbahn	85, 121, 173
Lebenszyklusmodelle	
- individuelle	111 ff.
- gruppenbezogene	113 ff.
- organisatorische	115
Lernansätze	
- behavioristische	22
- handlungsorientierte	24
- kognitive	23 f.
- organisatorische	39 f., 46 ff.
- soziale	34 f.
- soziologische	27 ff.
Lernebene/n	
- konzeptionelle	57
- operationale	57
- organisatorische	41 f., 58 f.
Lernen	
- autonomes	30
- Barrieren	
- individuelle	62 ff., 185
- kollektive	64 ff., 185
- Begriff	15, 21 f.
- Beobachtungs-	27
- fundamentales	30
- institutionelles	76
- kollektives	30 f.
- latentes	22
- organisatorisches	16, 35, 37, 49 f., 60, 71 ff., 75 f., 99, 176, 236
- Orientierungslernen	6
Lernfähigkeit	
- von Expertensystemen	13
- von Neuronalen Netzen	12
- organisatorische	75, 135
Lerngesetz der Produktion	8 f.
Lerngrade	9

Lernhindernisse	
- individuelle	61, 62 ff.
- kollektive	61, 64 ff.
Lernkurveneffekt	8 f., 133
Lernphasen	
- individuelle	25
- organisatorische	48 ff.
Lernprozeß	
- im Erfahrungskurven-Konzept	14
- organisatorischer	46 ff., 49, 74
Lernstiltypen	26, 58, 114 f.
Lerntransferproblem	64
Lerntypen, organisatorische	51 f.
Lernverstärker	68 ff.
Lernzyklus	25 f., 57

M

Mitarbeiterbefragung	236
Modelle	
- Lern-	25
- mentale	31
Modellentwicklungsplanung	173 ff.
Modellentwicklungsweg	172
Motivation	136 f.
Multiplikatoren(-Konzept)	233 ff.

O

Organisation	
- Begriff/e	38, 40 f.
- lernende	16, 71 ff.
- Mitglieder	34
- Theorie	37
Organisationsentwicklung	
- Begriff	91 ff.
- Instrumentarium	93 f.
- Kritik	97 f.
- Ziele	95 f.
Organisationsgestaltung	91
Organisationsideologie	67
organizational slack	69, 70
Outplacement	124, 167
Outsourcing	132

P

Partizipation	104
Personentwicklung	98, 111 ff., 119, 122, 177, 189 ff., 210, 221, 239 f.

Personal	
- Begriff	98
- Bedeutung	107 f.
Personalentwicklung	
- along the job	166
- Aufgaben	56, 100 f.
- Abteilungsstruktur	238
- Begriff	
- traditionell	85 ff.
- erweitert	89 f.
- integrativ	97 ff.
- Beratung	105, 118, 185, 190 f., 206, 235, 241
- Controlling	10 f., 14 f., 134, 224, 226 f.
- defizitorientierte	124
- ebenenorientierte	101 ff.
- Grundfunktionen	100 f.
- individuumzentrierte	89, 101 f., 108 f., 153, 203, 221, 244
- Interventionsarten	97, 153, 167
- Interventionsebenen	97, 102, 110, 136, 153, 167, 238
- into the job	166
- Instrumentarium	
- traditionelles	164 ff.
- integratives	166 f.
- near the job	165 f.
- off the job	165
- on the job	165
- out of the job	166
- Outsourcing	133 ff.
- parallel to the job	166
- partizipative	104 f.
- Strategie	122
- strategisch orientierte	110
- Träger	104
- Ziele	95 f.
Personalfluktuation	70
Personalinformations-System	224
Personalverwaltung	232, 239
Planspiel	178 f.
Projektgruppe	206
Prozeßberatung	211 f.

Q

Qualifikation	
- Polyvalenz	210
- Redundanz	210
Qualifikations-Strategien	106 f.
Qualifizierungsthesen	3

Qualitätszirkel	204
Querschnittsfunktionen	4 f.

R

Rechtsverordnung	
- Ausbildungsordnung	3, 144
- Fortbildungsordnung	144, 150
Rollenspiel	182
Rollenzwang	64

S

single loop learning	51, 171
Situationsmodell	6 f.
Sozialisation	47
Soziometrischer Test	198 f.
stranger group	184, 185
Struktur	
- kognitive	23 f., 25, 47
- Gruppen-	198 f.
System	
- Ebenen, personale	41 f.
- informationsverarbeitendes	23
- natürliches	23
- offenes	23
- soziales	14, 29, 35 ff., 39, 40, 49, 65
- wissensbasiertes	11
- zielorientiertes	40 f.

T

Team	195 f.
Teamentwicklung	214
Teilautonome Arbeitsgruppe	207 f.
Telelearning über Netze	180

V

Verhalten	
- Muster	22
- Potentiale	22, 23
- Struktur	22
Vorlesungsformen	176 f.

W

Wissen

- Begriff 42 ff.
- Berufs- 134 f.
- explizites 46 f.
- implizites 46 f.
- individuelles/Individual- 13, 26, 29, 30, 53 ff.
- kollektiv geteiltes/Kollektiv- 27, 30, 53 ff., 58
- Kollektivierung von 13, 27 f.
- neues 31
- Rahmen- 57
- Routine- 57
- Schema
- Transfer 47, 142 f.
- tazites 46
- zugängliches 53 ff.

Wissensbasis

- von Experten-Systemen 12 f.
- organisatorische 50, 53 ff.
 - aktuelle 54
 - latente 54

Wissens-Broker

230

Wissensschema/ta

32 ff., 37, 41, 45, 52 f., 58 f., 60, 65,
67, 74, 111, 116 ff., 135, 175

Workshop

206 f.

Y

yellow pages

229