## Daniela Neuschäfer

# Lernen Organisationen durch Zertifizierung?

Organisationales Lernen am Leitbild der Familienfreundlichkeit

### Daniela Neuschäfer

## Lernen Organisationen durch Zertifizierung?

Organisationales Lernen am Leitbild der Familienfreundlichkeit

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Ute Clement Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Frank Bunning

Tag der mündlichen Prüfung

11. November 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<a href="http://dnb.dnb.de">http://dnb.dnb.de</a> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2013 ISBN 978-3-86219-206-9 (print) ISBN 978-3-86219-207-6 (e-book)

URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-32072

© 2014, kassel university press GmbH, Kassel www.uni-kassel.de/upress

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel Printed in Germany

### **INHALTSVERZEICHNIS**

ZUSAMMENFASSUNG	5
1 EINLEITUNG UND PROBLEMHINFÜHRUNG	7
1.1 Problemhinführung	10
1.2 Aufbau der Arbeit	12
2 KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN (THEORETISCHE FUNDIERUNG)	16
2.1 Organisationen	16
2.2 Der Neo-Institutionalismus (NI)	19
2.2.1 Begriffserklärungen	19
2.2.2 Neo-institutionalistische Organisationstheorie	21
2.2.3 Kernbegriffe des Neo-Institutionalismus	24
2.2.4 Legitimitätsbestreben als sozialer Prozess des Rechtfertigens und Erklärens: Action und	d Talk 44
2.2.5 Kritische Würdigung des Neo-Institutionalismus (NI)	48
2.3 Zertifizierung in Organisationen	51
2.3.1 Implementierung von Qualitätsanforderungen und Zertifizierung	51
2.3.2 Das Zertifikat	51
2.4 Lernprozesse in Organisationen	68
2.4.1 Organisationales Lernen (OL)	70
2.4.2 Organisationale Lernprozesse und ihre soziale Einbettung	100
2.4.3 Organisationales Wissen	116
2.4.4 Bilanz: Lernprozesse in Organisationen	123
3 PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG	129
3.1 Organisationales Lernen im Implementierungsvorhaben des Zertifikates Audit berufundfamilie: Die Hypothesen der empirischen Untersuchung	133
4 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	136
4.1 Methodisches Vorgehen	136
4.1.1. Das qualitative Untersuchungsdesign	137
4.1.2 Auswahl der Untersuchungseinheiten und Interviewpartner	140
4.1.3 Datenerhebung, -aufarbeitung und -auswertung	149
4.1.4 Methodendiskussion	162

#### INHALTSVERZEICHNIS

4.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung	168
4.2.1 Ergebnisse Zertifizierung & Legitimität	205
4.2.2 Ergebnisse Zertifizierung & Innovationen	217
4.2.3 Ergebnisse Zertifizierung & Wissensidentifikation	229
4.2.4 Ergebnisse Zertifizierung & Wissensdiffusion	240
4.2.5 Ergebnisse Zertifizierung & Wissensintegration und -modifikation	263
4.2.6 Ergebnisse Zertifizierung & Aktion bzw. Wissensnutzung	307
4.2.7 Resümee – Implementierung des Audits berufundfamilie in die Unternehmenskultur	336
4.3 Erkenntnisse der Untersuchung	344
4.3.1 Beitrag der Untersuchung zur Erforschung von Lernaktivitäten durch Implementierungen	348
5 SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK	351
5.1 Ausblick – Forschungsdesiderat	360
6 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	364
7 TABELLENVERZEICHNIS	365
8 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	365
9 LITERATURVERZEICHNIS	366

#### ZUSAMMENFASSUNG

Zertifikate als Qualitätssicherungssysteme sind inzwischen in der Wirtschaft und in Öffentlichen Diensten fest verankert und partiell durch Gesetze oder Förderbestimmungen institutionalisiert (vgl. Faulstich/Gnahs/Sauter 2003).

Gerade durch aktuelle Debatten wird die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Das Familienministerium, zunächst geleitet von Ministerin van der Leyen und schließlich von Ministerin Schröder, regt Betriebe an, frauen- bzw. elternspezifische Situationen besser zu berücksichtigen und der sogenannten *strukturellen Rücksichtslosigkeit* (vgl. Kaufmann 1995: 196ff.) entgegenzuwirken. Ein Mittel zum Zweck stellt hierbei das Zertifikat *Audit berufundfamilie* der *berufundfamilie gGmbH* der Hertie Stiftung dar, mit dem Betriebe eine familienfreundliche Personalpolitik intensivieren sollen. Hierbei geht es darum, für Familienbelange zu sensibilisieren, das organisationale Bewusstsein zu verändern und zu schärfen sowie einen positiven Lerneffekt der familienbewussten Qualitätszertifizierung etablieren und nutzen zu können.

Auf den ersten Blick scheint die Implementierung des Audits in Öffentlichen Diensten erfolgreich: Lerneffekte und positive Wirkungen, d. h. Veränderungen in der Personalpolitik, werden in einer modifizierten Unternehmensrhetorik dargestellt. Auf den zweiten Blick wird allerdings ein Antagonismus bzw. eine Differenz deutlich. Dies zeigt sich in den unterschiedlichen Bereichen der untersuchten Organisationen zwischen talk und action (Argyris/Schön 1996, Hasse/Krücken 2009) bzw. zwischen Sein und Sollen (vgl. Becker-Ritterspach 2006, vol. hierzu auch Greiner/Heinrich 2006). Einerseits wird durch das installierte Audit der Anspruch einer familienbewussten Personalpolitik formuliert. Andererseits entsprechen die Deutungsmuster und die Handlungen Organisationsakteure diesem nicht in allen organisationalen Bereichen. Zum Teil ist die Implementierung verschiedener struktureller Neuerungen in Denk- und Handlungsstrategien von peripherer Bedeutung für innerbetriebliche Bereiche, denen die Inhalte des Audits fremd sind bzw. in denen eine mangelnde Identität zwischen Lern- und Funktionsfeld vorliegt und Anwendungsmöglichkeiten durch organisationale Strukturen und Vorgaben fehlen (vgl. Kapitel 4.2.5.4).

Der Neo-Institutionalismus erklärt solche kontraintentionalen oder transintentionalen Effekte als Implementierungslücke (vgl. Veit 2007: 132).

#### **7USAMMENFASSUNG**

Hier liegt ein Dualismus zwischen der arbeitsbezogenen Organisationslogik und dem familienbewussten Verständnis bzw. dem audit-impliziten Anspruch der Vereinbarkeit vor. 1

In der vorliegenden Untersuchung wurden *Personen mit Entscheidungskompetenz* in Öffentlichen Diensten, die das *Audit berufundfamilie* in die betriebsinternen Strukturen integriert haben, zu Lerneffekten, Umgang und Wirkung mit der Zertifizierung befragt.

Die Befunde verweisen auf Optionen und Formen der Reaktion auf die in dem Audit angelegte Veränderung in der Personalpolitik und in der Unternehmenskultur. Die Umsetzung des Audits kann sowohl in der Formalstruktur (talk/espoused theory) als auch in der Aktivitätsstruktur (action/theorv-in-use) erfasst werden. Diese Analyse, die zum einen auf dem Neo-Institutionalismus, zum anderen auf dem Organisationalen Lernen basiert, systematischen Zugriff Set von ermöglicht den auf ein Mechanismen Handlungskoordination, das dafür verantwortlich gemacht werden kann, ob eine Adaption des Audits berufundfamilie tendenziell eher faktisch bzw. produktiv umgesetzt wird (action/theory-in-use) oder auf der Formalstruktur (talk/espoused theory), d. h. lediglich auf rhetorischer Ebene, verbleibt.

Die Identifizierung von Denk- und Handlungsstrategien ermöglicht Hinweise auf Schlüsselfaktoren (z. B. Organisationsakteur, Organisationsstruktur und -kultur, Ressourcen etc.) für erfolgreiche Lern-, Umsetzungs- und Veränderungsprozesse, die einer gelungenen Adaption dienlich sein können und zwischen organisationsbezogenen und auditimmanenten, d. h. vereinbarkeitsbezogenen Anforderungen vermitteln.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Bei Implementierungen von Qualitätssicherungssystemen in der Erwachsenenbildung wird der Widerspruch zwischen Systematisierungsnotwendigkeiten des Qualitätssicherungssystems und der Professionslogik bzw. der Einzelfallbezogenheit pädagogischer Arbeit angeführt und mit Governancetheorien erklärbar gemacht (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, Heinrich/Kussau 2010).

#### 1 EINLEITUNG UND PROBLEMHINFÜHRUNG

Die Anforderungen an Unternehmen, so auch an Öffentliche Dienste sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Einige Schlagworte im Bereich des öffentlich-rechtlichen Sektors wie Verwaltungsverschlankung, Rationalisierung, Produktivität, Kundenorientierung, Business Excellence (vgl. Bullinger et al. 2009) weisen auf den institutionellen Wandel bzw. auf langfristige Veränderungsprozesse und Qualitätsansprüche in Organisationen bzw. Behörden hin. Für die Zukunftsfähigkeit eines öffentlich-rechtlichen Arbeitgebers ist die nachhaltige Steigerung seiner Attraktivität, Legitimität und Wettbewerbsfähigkeit von Bedeutuna. Instrumente zur Steigerung dieser Attribute stellen Zertifikate Qualitätssicherungssysteme dar, die mittlerweile in der Wirtschaft und in Öffentlichen Diensten fest verankert und bereits in den organisationsbezogenen Aufgaben institutionalisiert werden (vgl. Faulstich/Gnahs/Sauter 2003). Zertifizierungen bzw. die Implementierung eines Qualitätssiegels bieten/bietet Organisationen und Unternehmen damit nicht nur die Möglichkeit, die betriebliche Qualität zu steigern, es eröffnet sich für sie ferner die Chance, Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen zu verbessern und langfristige Effizienzgewinne zu erzielen (vgl. Klüber 2006: 7).

Ein solches "einsetzbares Werkzeug zur Organisationsentwicklung" (Sulimma 2009: 6) stellt das Audit berufundfamilie der berufundfamilie gGmbH dar. Es verfolgt das Ziel, eine familienbewusste Personalpolitik zu implementieren und systematisch attraktive Arbeitsbedingungen und -perspektiven für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu schaffen.

Die Implementierung eines Zertifikats ist immer damit verbunden, vorgegebene Ansprüche zu erfüllen, sich weiterzuentwickeln und den vereinbarten Kriterien, Zielen und Maßnahmen zu entsprechen bzw. sich dem zertifikatsimmanenten Leitbild anpassen zu wollen.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt in der Analyse der Umsetzungsaktivitäten des Audits berufundfamilie in Öffentlichen Diensten. Halten Zertifikate – in der vorliegenden Interviewstudie am Beispiel des Audits berufundfamilie – die Qualität, die sie versprechen (werden die Inhalte implementiert, gelebt, von Mitarbeitern als Produktions- und Identifikationsfläche genutzt und innerhalb der Organisation verwirklicht<sup>3</sup>) oder nutzen Unternehmen sie lediglich als Label zur Steigerung der Attraktivität, Legitimität und Wettbewerbsfähigkeit, d. h. zur Imageaufwertung (nach außen gerichtete Rhetorik)?

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Die berufundfamilie gGmbH ist Tochter der gemeinnützigen Hertie Stiftung.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Wird eine familienbewusste Personalpolitik mit der Umsetzung von Maßnahmen in den Handlungsfeldern ((1) Arbeitszeit, (2) Arbeitsorganisation, (3) Arbeitsort, (4) Informations- und Kommunikationspolitik, (5) Führungskompetenz, (6) Personalentwicklung, (7) Entgeltbestandteile/geldwerte Leistungen sowie (8) Service für Familien) verwirklicht?

Wie zuvor geschildert ist es in Zeiten des kumulierten Veränderungsdrucks für Organisationen essenziell, diesem kompetent zu begegnen und (Problemlösungs-)Strategien und Handlungskompetenzen zum Umgang mit Herausforderungen zu entwickeln. Gegenstand dieser Arbeit sind daher die Veränderungen von Anforderungen an Organisationen und Personal bzw. die Auswirkungen von sich verändernden Paradigmen und Leitbildern (familienbewusste Personalpolitik) auf die Lernprozesse und -erfolge und somit auf die Wissensanforderungen sowie die Wissensnutzung im beruflichen Alltag am Beispiel des Audits berufundfamilie. Lernprozesse verlaufen in der beruflichen Praxis formell. non-formell oder informell (val. z. B. Overwien 2005 und 2009). Auf Grundlage dieser Lernprozesse entwickeln sich Handlungsstrukturen, die in die Organisations- und Arbeitsstruktur integriert werden. Die Studie nimmt die Lernprozesse solcher Organisationen in den Blick, die sich durch die Zertifizierung bzw. Implementierung des Audits berufundfamilie mit der Thematik Familienfreundlichkeit befassen<sup>4</sup>. Kommunen, Organisationen und Unternehmen, die sich mit dem Audit zertifizieren lassen, verfolgen das Ziel der Familienfreundlichkeit als ganzheitliche Aufgabe. Sie haben die Intention, für die Zielgruppe *Familie* Rahmenbedingungen zu schaffen. attraktive Acht Organisationen werden auf potenzielle Lernprozesse und die Entwicklung einer leitbildkonformen Handlungskompetenz (lernen Organisationen und setzen sie ihr Wissen handlungsstrategisch um?) überprüft. Bei diesen Lernprozessen in Organisationen, die eine Kompetenzerweiterung (Lernprozesse, -erfolge und Handlungskompetenz) anstreben, handelt es sich u. a. "[...] um Prozesse der Strategieentwicklung, der Strukturgestaltung, der (Weiter-) Entwicklung von Markt-, Kunden- und Umweltbeziehungen sowie der Gestaltung von Anreizsystemen und noch grundsätzlicher um die generellen Regelsysteme der Organisation bei Problemlösung und Entscheidung, um die >Weltbilder< bzw. >organizational maps<, also um Unternehmenskultur<sup>5</sup>, die implizit meist unsichtbar Lernen und Handeln prägt, fördert bzw. blockiert" (Sattelberger 1996: 13, Hervorhebungen im Original). Eine Unternehmenskultur mit ihren Leit- und Weltbildern bzw. organizational maps soll mit der Fragestellung "Lernen Organisationen durch Zertifizierung?" analysiert werden. Neben den Lernsubjekten interessieren v.a. die Lernphasen sowie die Wissensnutzung (Herausbildung und Anwendung der Handlungsstrategien).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Die Thematik Familienfreundlichkeit ist äußerst aktuell und zum weichen Standortfaktor für Unternehmen, Organisationen, für Kommunen und gar für ganze Landkreise bzw. Metropolregionen geworden. Die aktuelle Auseinandersetzung mit der Familienfreundlichkeit als weicher Standortfaktor (bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen/-qualität in Familien- und Erwerbszeit) fußt auf dem demografischen Wandel, der durch Schrumpfung, Überalterung und Migration gekennzeichnet ist und der bezüglich des Arbeitsmarktes einen Fachkräftemangel prognostiziert (vgl. Lindemann 2007).
<sup>5</sup> Unternehmenskultur bedeutet die Grundgesamtheit gemeinsamer Werte, Normen und Einstellungen, welche die

Unternehmenskultur bedeutet die Grundgesamtheit gemeinsamer Werte, Normen und Einstellungen, welche die Entscheidungen, die Handlungen und das Verhalten der Organisationsmitglieder prägen. D. h., Unternehmenskultur wird hier als handlungsprägender Rahmen verstanden (vgl. Arentzen 1992/1997, vgl. hierzu Unternehmenskultur in Kapitel 2.3.2).

Es wird untersucht, ob gelernt wurde, wer gelernt hat, wie weit Lernprozesse gingen, welche Voraussetzungen Organisationen für Lernprozesse gewährleisten und wie diese das Lernen bzw. Handeln geprägt, gefördert oder blockiert haben. Die Fragestellung zielt somit darauf ab, zu prüfen, ob Zertifizierungen Lernprozesse auslösen und ob diese wiederum als Entwicklung von zielkonformen Handlungsstrategien in Organisationen (als kollektives Wissen/Output) zur Verfügung stehen. Die folgende Tabelle stellt die Thesen der vorliegenden Arbeit dar:

"Lernen Organisationen durch Zertifizierung"? –					
Lernprozesse in Organisationen am Leitbild der Familienfreundlichkeit					
These 1	Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen verbinden mit Zertifizierungen die Intention, die Legitimation <sup>6</sup> der Organisation zu verbessern.				
These 2	Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen verbinden mit Zertifizierungen die Intention, Innovationen in der Organisation einzupassen.				
These 3	Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen verfügen über Wissen bezüglich der Implementierung von Maßnahmen innerhalb der Zertifizierung.				
These 4	Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen verbinden mit Zertifizierungen die Intention, innerhalb der Organisation die Sensibilisierung organisationaler Themen sowie die Initiierung von Lernprozessen auszulösen und zu verbessern.				
These 5	Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen entwickeln Überzeugungen, Repräsentationen und Intentionen bezüglich Handlungsoptionen und Lernwirkungen von Zertifikaten.				
These 6	Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen können mit verfügbarem Wissen (leitbildkonforme Strategien, Ziele bezüglich der Implementierung des Zertifikates) operativ handeln, d. h. Wissen nutzen, anwenden und umsetzen.				
	Tabella 4. Thorondo Donnation and house (Finan Donatillum)				

Tabelle 1: Thesen des Promotionsverfahrens (Eigene Darstellung)

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Im Sinne, dass Gütesiegel/Zertifikate *Legitimitätsbeschaffer* von Organisationen/Unternehmen sind. Legitimität im Kontext von Organisationen/Unternehmen wird in Kapitel 2.4.2 sowie in Kapitel 2.3.2 thematisiert.

#### 1.1 Problemhinführung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Fragen der Organisation und des organisationalen Wandels<sup>7</sup>, d. h. mit Lernprozessen und Entwicklungen von handlungsleitenden Denk-, Lernund Umsetzungsstrategien, auseinander.

Ursachen, Bedingungen, Erscheinungsformen und Auswirkungen des organisationalen Wandels sollen im Rahmen organisationaler Lernprozesse durch Implementierung eines Zertifikates spezifiziert werden. Dieser Perspektive entsprechend kann die Implementierung<sup>8</sup> eines Zertifikats – hier am Beispiel des *Audits berufundfamilie* – als institutioneller Wandel<sup>9</sup> beschrieben werden.

"Unter dem Begriff des organisatorischen Wandels wird im Allgemeinen die bewusste Veränderung der Organisation, der Struktur und der Prozesse verstanden." (Lehner 2006: 122)<sup>10</sup>

7

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> "Wandel ist *nicht mehr* nur ein beiläufiges oder randständiges Thema, sondern vielmehr ein zentraler Diskussions- und Reflexionsgegenstand." (Feld 2010: 46, Hervorhebung im Original)

Der Wandel in Organisationen wird von Forschern auch als organisatorische Transformation bezeichnet (vgl. z. B. Klimecki/Gmür 1996). Wandlungsansätze werden von Steinle (1985: 160ft.) als (1) prozessauslösend (Auslösemomente führen zu einer Änderung im Vergleich zu früheren Verfahren), (2) prozessorientiert (richtende Momente/Zusammenwirken von bedingter und bedingender Handlungssequenzen, die eine Änderung der Prozessstruktur bewirken) sowie (3) ergebniszentriert (akzentuiert Faktoren, die sich in Form von Änderungen der Quantität und Qualität zeigen) erläutert. Das Promotionsvorhaben fokussiert im Besonderen die ergebniszentrierten Wandlungsansätze, da diese die Implementierung einer Qualitätsmaßnahme mit ihren Zielformulierungen beschreiben und darstellen können.

<sup>8</sup> Implementierung/Implementation ist abgeleitet von dem lateinischen Wort implere und wird mit anfüllen, erfüllen, ergänzen übersetzt und bedeutet so viel wie Einbringen zusätzlicher Funktionen in ein Programm (vgl. Brockhaus 1975). Die Begriffe Umsetzung, Einführung, Ausführung und Realisierung werden synonym für Implementierung bzw. Implementation verwendet. In Bezug auf Zertifizierungen bedeutet Implementierung die Einführung einer (neu) entwickelten Maßnahme bzw. die Umsetzung eines festgelegten Programmes (Strukturen und Arbeitsabläufe) in das bestehende System, d. h. in die Spezifika eines Unternehmens, einer Organisation, unter Berücksichtigung von Zielvorgaben, Regeln und Rahmenbedingungen.

Institutioneller Wandel kann in verschiedene Formen differenziert werden: (1) Anpassung (kleine Kurskorrekturen bzw. Verbesserungen. Durch kontinuierliche Prozesse wird eine bessere Passung bzw. Optimierung zwischen der Institution und ihrer Umwelt bewirkt; vgl. Csigó 2006: 113), (2) Reform (planmäßige Neuerungen und Umgestaltungen, die eine Verbesserung des Bestehenden beabsichtigen: Zielhierarchien und deren Strategien werden neu definiert; vgl. Csigó 2006: 114), (3) Neuausrichtung (Bruch mit alten und Entwicklung von neuen Zielen und Leitideen beschreiben; vgl. Csigó 2006: 115), (4) Transformation (Umwandlung, Umstrukturierung bzw. Umgestaltung eines ganzen Systems (nicht nur einer einzelnen Institution); vgl. Csigó 2006: 1151,) und (5) Revolution (Prozess der Transformation, der durch eine spezifische Situation (akute Krise) ausgelöst wird und einen abrupten Wandel herbeiführt; vgl. Csigó 2006: 116). Je nach Intention des Wandels kann dieser in einer der fünf genannten Varianten stattfinden. Gleich ist den Varianten, dass Organisationen mit einer Herausforderung bzw. einem Ereignis konfrontiert werden und daraufhin eine Reaktion, ein (Veränderungs-)Prozess bzw. ein Wandel der Organisation erfolgt.

Vahs (2007: 266) unterscheidet zwischen ungeplantem (unbewusst, zufällig, unbeabsichtigt) und geplantem organisatorischen (absichtlich, gesteuert, organisiert sowie zielgerichtet mit bewusster Veränderungsstrategie) Wandel. Die Implementierung eines Zertifikats ist ein Beispiel für einen geplanten organisatorischen Wandel.

Ein institutioneller Wandel<sup>11</sup> setzt eine Umweltveränderung (z. B. gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, Marktveränderung, Bedeutungszuwachs der Familienfreundlichkeit als Standortfaktor etc.) bzw. ein Ereignis und damit einhergehend einen Prozess voraus, der neue Strukturen, mitunter auch Innovationen<sup>12</sup>, in die bisherige Organisationsstruktur implementiert. Zunächst existieren spezifische Herausforderungen, z. B. die Einbettung familienfreundlicher Infrastrukturen in die Unternehmensstruktur, die als exogene oder endogene Herausforderung der Umwelt von Organisationen bzw. Organisationsgestaltern wahrgenommen wird und eine entsprechende Bedeutung erlangt, um handlungsleitend zu werden:

"Die Umwelt erzwingt *nicht unmittelbar* eine bestimmte Organisationsveränderung, vielmehr legen Organisationsgestalter fest, welche organisatorischen Maßnahmen angebracht sind, damit angesichts der von ihnen wahrgenommenen Umweltveränderung die Wettbewerbsfähigkeit oder die Leistungsfähigkeit der Organisation aufrecht erhalten [sic] werden kann." (Kieser 2010: 377, Hervorhebung im Original)<sup>13</sup>

Timm C. Feld (2010: 45f.) erläutert, dass sich Organisationen mit institutionellen und organisationalen Veränderungen auseinandersetzen müssen und z. T. einem starken Veränderungsdruck unterstehen, um ihre Existenz zu sichern. Spannungsfelder, die Organisationswandel bedingen, sieht Feld (2010) v. a. in der zunehmenden Konkurrenz, im verschärften Wirtschaftlichkeitsdruck, in den neuen Herausforderungen des demografischen Wandels sowie in den gestiegenen Qualitätsansprüchen.

Organisationen nehmen ihre Umwelt vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen wahr und interpretieren diese (vgl. Kieser 2010: 378). D. h., sie setzen sich mit signifikanten Herausforderungen – hier am Beispiel der Familienfreundlichkeit im Unternehmen – organisationsspezifisch (d. h. im Rahmen ihrer institutionellen Struktur) auseinander.

Der organisationale bzw. institutionelle Wandel wird in verschiedenen organisationstheoretischen Ansätzen aufgrund differenzierter Organisations- und Wandelverständnisse unterschiedlich dargestellt. Türk (1989: 55ff.) beispielsweise unterteilt organisatorische Wandelkonzepte in (1) Entwicklungsmodelle (endogene Dynamik: innere Triebkraft mit deterministischer Weisung des Wandels), (2) Selektionsmodelle (exogene Dynamik: Umwelteinflüsse auf den Wandel) sowie (3) Lernmodelle (durch Reflexion Entwicklung komplexer kognitiver Lernprozesse).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> "Unter einer Innovation verstehen wir die Erarbeitung und Implementierung einer Lösung, die in dieser Organisation bisher noch nicht realisiert wurde – vielleicht aber in anderen Organisationen [...]. Innovation ist für viele Organisationen, für Unternehmungen vor allem, auch bei Bedrohung durch Abhängigkeiten von besonderer Bedeutung." (Kieser 2010: 390-391)

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Um zu erklären, weshalb eine Organisation angesichts der von ihr wahrgenommenen Umweltveränderung bestimmte Maßnahmen ergreift, müssen drei Prozesse rekonstruiert werden: "(1) Welche Merkmale der Umwelt werden von den Entscheidungsträgern einer Organisation als relevant erachtet und wie werden diese erfasst? (2) Wie werden die wahrgenommenen Signale interpretiert? (3) Wie werden den wahrgenommenen Problemen Lösungen zugeordnet?" (Kieser 2010: 377)

Entscheidungsträger einer Organisation erachten die Familienfreundlichkeit als relevant, interpretieren die aus der Umwelt wahrgenommenen Signale, ergreifen spezifische Maßnahmen (hier am Beispiel der Implementierung des *Audits berufundfamilie*) und initiieren innerbetriebliche Prozesse zur Problemlösung (vgl. hierzu Kieser 2010: 377). Durch diese Auseinandersetzung mit signifikanten Herausforderungen und der Veränderung der innerbetrieblichen Prozesse ändern sich häufig (aber nicht zwangsläufig) auch die Regeln bzw. das kollektive Handeln in Organisationen (vgl. Crozier/Friedberg 1993: 241). Wandlungsprozesse sind folglich Lernprozesse der Akteure, d. h. des Kollektivs, bzw. setzen diese voraus. Crozier und Friedberg (1993: 246, Hervorhebungen im Original) gehen davon aus, dass folgender Aspekt im Wandlungsprozess "von grundlegender Bedeutung zu sein scheint: *nämlich das Erlernen, das heißt die Entdeckung, ja sogar die Schöpfung und der Erwerb neuer Beziehungsmodelle, neuer Denkweisen, kurz, neuer kollektiver Fähigkeiten durch die jeweils betroffenen Akteure"*. D. h., die Organisation muss auf ihre Akteure zurückgreifen, da sie die Motoren eines Lernprozesses, des Wandels und der Umsetzung der Implementierung sind<sup>14</sup>.

Die Implementierung eines Zertifikats bzw. einer Qualitätsmaßnahme, unabhängig von den Inhalten, löst Prozessabläufe aus, die innerhalb eines institutionellen Rahmens, der durch feste Handlungsmuster und institutionskonforme Interaktionen geprägt ist, ausgeführt werden. Es geht hier um wirkliches Geschehen, d. h. um umgesetzte leitbildkonforme Handlungsstrategien. Um diese Prozessabläufe und somit Veränderungs- und Lernprozesse erfassen und analysieren zu können, werden die Theorien des Neo-Institutionalismus sowie des *Organisationalen Lernens* zugrunde gelegt.

#### 1.2 Aufbau der Arbeit

Diese Studie befasst sich mit Zertifikaten und deren Effekte auf Organisationen. Zunächst gilt es, diesen Gegenstand der Arbeit begrifflich zu explizieren. Zuerst werden Organisationen definiert und als System und Funktionsträger (Kapitel 2.1.) erklärt. Anschließend werden die Rahmenbedingungen beleuchtet (Kapitel 2.2.), um aufbauend auf dieser Basis soziale Prozesse und organisationale Lern- und Wandlungsprozesse beschreiben zu können. Der theoretische Kontext der Arbeit wird entlang der Konzepte des Neo-Institutionalismus und des *Organisationalen Lernens* entfaltet (Kapitel 2.4).

-

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup>"Individuelle und kollektive Handlungen sind nur im Rahmen allgemein-verbindlicher institutioneller Orientierungen zu verstehen und k\u00f6nnen auch nur dann entstehen, wenn es diese \u00fcbergreifenden gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen gibt, an denen sich individuelle und kollektive Akteure ausrichten k\u00f6nnen" (Hasse 2009: 237). F\u00fcr das Beispiel der Implementierung eines Leitbildes/Zertifikats setzt dies die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und der institutionellen Struktur der Organisation voraus, um die durch die Zertifizierung angestrebten Ziele realisieren zu k\u00f6nnen.

Handeln, so die Kernaussage des Neo-Institutionalismus, im Folgenden auch mit NI abgekürzt, ist nicht nur an einem Effizienzstreben orientiert, sondern auch an anderen gesellschaftlichen Relevanzen. Entscheidende Begrifflichkeiten des Neo-Institutionalismus sind die Kernbegriffe *Institution* und *Legitimität* (Kapitel 2.2.3). Institutionen gelten als soziale Regeln, aus denen sich typisierte Anwendungen für Handlungen ableiten lassen. Institutionen sowie Ansprüche (von Stakeholdern/Anspruchsgruppen) beeinflussen Organisationen (vgl. Senge 2005: 200). Sie können sich mit der Zeit ändern und einen Wandel veranlassen. Der Neo-Institutionalismus kann diese Veränderungs- bzw. sozialen Konstituierungsprozesse analysieren und beschreibt den Wandel mit Institutionalisierung, Isomorphie und De-Institutionalisierung (Kapitel 2.2.3).

Ursache eines solchen Wandels können von Organisationen initiierte Zertifizierungsprozesse sein (Kapitel 2.3). Zertifikate bzw. Qualifizierungsprozesse können als Legitimitätsbestrebung deklariert werden und vermitteln, dass Ansprüche mit einer bestimmten Qualität erfüllt werden. Sie versprechen Wettbewerbsvorteile und zugleich einen Legitimitätsgewinn. Darüber hinaus kann eine Zertifizierung Änderungs- bzw. Lernprozesse auslösen (Kapitel 2.4). Ein faktischer Wandlungsprozess ist aber nur gewährleistet, wenn die Organisation als Kollektiv gelernt hat. Das Kollektiv hat gelernt, wenn die Akteure/Organisationsmitglieder neue Regeln und Prozesse entwickelt, erlernt, akzeptiert und handlungsleitend praktiziert haben. Der Neo-Institutionalismus zeigt, wie Institutionen entstehen und sich verändern, doch deckt er die Prozesse (auf der Mikroebene<sup>15</sup>), die die Entstehung und Veränderung von Institutionen bedingen, nicht auf (vgl. Senge 2005: 210). Sie sollen jedoch durch die Analyse von Lern- und Handlungsprozessen<sup>16</sup> aufgearbeitet werden.

Diesen Lernprozessen auf der Ebene der Organisationsmitglieder kommt die Arbeit mithilfe des Forschungsparadigmas des *Organisationalen Lernens* nahe (Kapitel 2.4).

-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Prozesse auf der Mikroebene werden im Neo-Institutionalismus nicht untersucht. Ansatzweise erfolgte eine solche Untersuchung bei Finnemore (1996) und bei Zucker (1977). Der Neo-Institutionalismus fokussiert v. a. den makrosoziologischen Kontext.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Motive, Interessen, Institutionenbildung, -veränderung und -bewahrung der handelnden bzw. involvierten Akteure sollen aufgezeigt werden. Ziel ist, zu erforschen, warum Institutionen eingeführt, gelebt oder verändert werden. "Die Fähigkeit, den externen Umständen durch den Aufbau interner Handlungskompetenzen Rechnung zu tragen, stellt einen kritischen Aspekt dar, der durch das Organisationale Lernen in den Mittelpunkt gerückt wird" (Probst/Büchel 1994: 5). *Organisationales Lernen* erscheint daher als Analysegrundlage optimal und wurde für das Forschungsvorhaben ausgewählt.

Die organisationale Lernperspektive rückt organisationale Prozesse in den Fokus, "die dem Erwerb, der Veränderung und Verfestigung von Wissen dienen" (Klimecki 1996: 1) und das Wissen als zentrale Ressource betonen (Kapitel 2.4.5).

Der Stand der Forschung mündet in die Problemdarstellung und Zielsetzung der Arbeit (Kapitel 3). Aus den theoretischen Erkenntnissen und aufgezeigten Forschungsdefiziten werden die Konzeption und die Hypothesen der Arbeit generiert und mit der Fragestellung zusammengeführt.

In der Diktion des *Organisationalen Lernens* will die vorliegende Arbeit überprüfen, ob es sich um *echte* Veränderungen der Handlungs- und Entscheidungsprozesse und somit um einen Wandel einer Organisation bezüglich der Implementierungsziele handelt und ob das immanente Leitbild als *theory-in-use* oder als *espoused theory* (Argyris/Schön 1978) zum Tragen kommt<sup>17</sup> (Kapitel 4). Organisationale Lernprozesse im eigentlichen Sinne können nicht angenommen werden, wenn sich lediglich die *espoused theory* verändert, ohne die *theory-in-use*, d. h. die Veränderungen in den Arbeitsweisen bzw. Handlungsstrategien innerhalb der Organisation, zu berühren.

Kapitel 4 stellt die eigene empirische Untersuchung zum Thema vor und erläutert und begründet das methodische Vorgehen. Dieses Kapitel umfasst die Auswahl und Beschreibung des Untersuchungsdesigns und der Datenerhebung inkl. dem Vorgehen und der Stichprobe sowie der begründet gewählten Methode des episodischen Interviews. Die durchgeführte Untersuchung basiert auf einer Erhebung, die im Zeitraum März bis November 2011 28 Personen mit Entscheidungskompetenz, die in entsprechend zertifizierten Organisationen tätig sind, einbezog. Neben der konkreten Angabe zu dem verwendeten Verfahren werden die Datenerhebung, -aufbearbeitung und -auswertung, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgen, beschrieben (Kapitel 4.1), um in dem Forschungsverlauf eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Die Kernkriterien der qualitativen Forschung (Validität, Reliabilität, Objektivität sowie Limitation und Relevanz) werden diskutiert (Kapitel 4.1.5). Dieser Rahmen umfasst ebenfalls die Reflexion der konstituierenden Rolle des Forschers als Subjekt.

<sup>17</sup> 

<sup>17</sup> Theory-in-use bezeichnen Argyris und Schön (1978: 14) als organisationale handlungsleitende Theorien mit gemeinsam geteilten Wissensbeständen (vgl. Pawlowsky 1992: 203, Argyris/Schön 1978: 16ff.; siehe auch Duncan/Weiss 1979 und Berger/Luckmann 1972), die im beruflichen Alltag umgesetzt werden. Die handlungsleitende Theorie bestimmt das eigentliche Verhalten der Organisationsmitglieder. Espoused theory hingegen ist Ausdruck für den offiziellen Handlungsrahmen einer Organisation nach außen und nach innen. Espoused theories bringen diese nach außen vertretenen Handlungstheorien hervor, um ein bestimmtes Handlungsmuster gegenüber den relevanten Umwelten/Anspruchsgruppen zu erklären oder zu rechtfertigen. When someone is asked how he would have behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for a situation. This is the theory of action which he gives allegiance and which, upon request, he communicates to others" (Argyris/Schön 1978: 11).

In der empirischen Auseinandersetzung wird der Blick auf die Gebrauchstheorie (theory-inuse) gelenkt, um Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen in Organisationen erfassen. zu können. Zunächst werden die interviewten Personen mit Entscheidungskompetenz mit ihrem Auditverständnis vorgestellt. In einem nächsten Schritt werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung entlang der wesentlichen Aussagen zu der Implementierung eines Zertifikats, dem Audit berufundfamilie, aus Sicht der Praxis aufgezeigt. Die Teilkapitel präsentieren zum einen den Anlass zur Zertifizierung (Kapitel 4.2.1) und die Neuerungen durch die Zertifizierung (Kapitel 4.2.2.) in den Organisationen, zum anderen wird der Fokus auf die Etablierung des Audits in den Organisationen gerichtet. Die Teile, die die Etablierung in den Blick nehmen, widmen sich der Implementierung eines Zertifikates als (Lern-)Prozess. Dieser umfasst zum einen den Wissenserwerbs (Kapitel 4.2.3), die Kommunikation über das generierte Wissen (Kapitel 4.2.4) und die Auseinandersetzung mit dem Wissen, das eigene Repräsentationen, Interpretationen und Handlungsstrategien beeinflussen kann (Kapitel 4.2.5). Zum anderen wird die Wissensnutzung fokussiert (Kapitel 4.2.6), die sich produktiv in der konkreten Planung und Gestaltung familienfreundlicher Handlungsstrategien und Maßnahmen in Organisationen (theory-in-use) zeigen kann oder die auf rhetorischer Ebene verbleibt, sodass Familienfreundlichkeit lediglich in der Formalstruktur (espoused theory) von Organisationen repräsentiert wird. Jeweils im Anschluss der einzelnen Teilkapitel, und somit analog zur Struktur der Untersuchung des interessierten Phänomens, folgt die Diskussion der Ergebnisse: Die empirische und die theoretische Perspektive werden aufeinander bezogen, d. h., die Ergebnisse werden mit Blick auf die Überprüfung der Forschungsthesen und der Leitfrage, ob Organisationen durch Zertifikate lernen können, interpretiert.

Ergänzung erfährt die Ergebnisdiskussion durch ein Resümee, das die Implementierung des *Audits berufundfamilie* in die Unternehmenskultur in das Zentrum der Betrachtung stellt (Kapitel 4.2.7). Anschließend münden die Erkenntnisse in das Aufzeigen des wissenschaftlichen Beitrags der Untersuchung inklusive herauskristallisierter Desiderate (Kapitel 4.3), bevor das Kapitel *Schlussfolgerungen und Ausblick* (Kapitel 5) Handlungsempfehlungen ausspricht und die Interviewstudie abrundet.

#### 2 KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN (THEORETISCHE FUNDIERUNG)

#### 2.1 Organisationen

Der Begriff *Organisation* stammt von dem griechischen Begriff *organon. Organon* lässt sich mit Werkzeug übersetzen und bedeutet *Bewerkstelligung* bzw. Planung und Durchführung eines Vorhabens. Erst im 19. Jahrhundert wird der Begriff der Organisation populär und in die "politisch-soziale Sprache" (Böckenförde 1978: 520) integriert. Mayntz (1963: 36) beschreibt eine Organisation folgendermaßen:

"Gemeinsam ist allen Organisationen erstens, dass es sich um soziale Gebilde handelt, um gegliedertes Ganzes mit einem angebbaren Mitgliederkreis und interner Rollendifferenzierung. Gemeinsam ist ihnen zweitens, dass sie bewusst auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert sind. Gemeinsam ist ihnen drittens, dass sie im Hinblick auf die Verwirklichung dieser Ziele oder Zwecke zumindestens [sic] der Intention nach rational gestaltet sind. In dem Maße, wie diese drei Definitionsmerkmale des Gebildecharakters, der spezifischen Zweckorientierung und des Organisiertseins erfüllt sind, kann man von Organisation sprechen."

Generell können folgende Merkmale einer Organisation identifiziert werden: Zweckorientierung, horizontale und vertikale Differenzierung sowie Arbeitsteilung und formale Mitgliedschaft oder Mitgliedsrollen mit determinierten Verhaltensmustern und einer geregelten Arbeitsstruktur (val. Kuper/Thiel 2010: 491f., val. hierzu auch Schanz 1992 sowie Mintzberg 1991)<sup>18</sup>. Diesen Merkmalen entsprechend sind Organisationen Einrichtungen zur Koordination hochspezifischer Handlungen von Individuen. 19 Ortmann/Sydow und Windeler (1997/2000: 315f.) verstehen Organisationen daher als reflexive Strukturation. Reflexive Strukturation bedeutet rekursives Erzeugen (Organisieren) eines Erzeugnisses (Organisiertheit) sowie die Institutionalisierung der Reflexivität.<sup>20</sup> Sie postulieren, dass die Organisationsmitglieder als reflexive Akteure handeln und ihr Handeln stets auf die ihnen weitgehend bewussten organisationalen Praktiken beziehen (vgl. Ortmann/Sydow/Windeler 1997: 322).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Die Binnenstruktur von Organisationen ist darüber hinaus durch die Differenzierung von Aufgaben, Einrichtung von Strukturen, Integration von Einzelkomponenten, das Selektieren und die Ausbildung von Personal gekennzeichnet (vgl. Weber 1922: horizontale und vertikale Differenzierung der Aufgabenteilung, d. h. Verordnung von Entscheidungsprämissen als zentrales Mittel (vgl. hierzu auch Luhmann 2000).
<sup>19</sup> Handeln funktioniert in Organisationen durch besondere Rationalität, d. h. durch eine reflexive Strukturation,

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Handeln funktioniert in Organisationen durch besondere Rationalität, d. h. durch eine reflexive Strukturation, entsprechende Regeln bzw. strukturelle Konstellationen und Deutungsschemata, die eine Konstruktion der Organisationswirklichkeit (als besondere bzw. spezifische Rationalität) erzeugen. Im weiteren Textverlauf wird dies detaillierter erfautert.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> "Reflexivität ist die Fähigkeit sich selbst zu thematisieren und als geeignete Umwelt anderer zu verstehen. [...] Der reflexive Mensch erkennt die eigenen Bedingtheiten im Wahrnehmen und Urteilen und ist dementsprechend skeptisch gegenüber jeder unhinterfragten Existenz von Erkenntnis, Wahrheit, Größe, Absolutheit" (vgl. Bergische Universität Wuppertal/Brock 2010).

Organisationen sind auf diese Weise als soziale Systeme charakterisiert und weisen soziale Praktiken auf.<sup>21</sup> Diese regeln die Beziehungen der Organisationsmitglieder.<sup>22</sup> Ihre organisationalen Strukturen existieren als Reproduktion regelgeleiteter Handlungen. D. h., Akteuren bzw. Organisationsmitgliedern wird in Organisationen (als soziale Systeme) ein reflexives Bewusstsein zugeschrieben. Dieses ermöglicht ihnen, strukturelle Konstellationen (Normen) in ihren Handlungen zu berücksichtigen (vgl. Schwarz 2008: 75).

Angelehnt an die konstruktivistischen Ansätze der Soziologie konstituieren sich Organisationen durch das reflexive Bewusstsein in Form von Kommunikation und Handlungen. Menschen kommunizieren und agieren und erschaffen jene soziale Wirklichkeit, die ihnen als objektive Wirklichkeit erscheint. Es ist also nie die Wirklichkeit an sich, sondern eine Erfahrungswirklichkeit, die von den Organisationsmitgliedern durch Deutungsschemata, Regeln<sup>23</sup>, Interaktionsmuster und Kommunikation herausgebildet und erschlossen werden kann (vgl. Kieser 2002: 287ff., Watzlawick 1986). Dieser Perspektive folgend haben Akteure durch die existierenden Regelungen ein Deutungsmuster bzw. Interpretationsschemata, in denen Wissensbestände und Weltanschauungen repräsentiert werden, die das soziale und regelgeleitete Handeln prägen, beeinflussen bzw. reproduzieren. Die Organisation nutzt eigene Struktur- und Interaktionsdimension dieser Regelungen (z. B. typisches Vokabular und Kommunikationsformen), die stets abgebildet werden (vgl. Schwarz 2008: 66). Regeln sanktionieren soziale Verhaltensweisen: Durch Einhaltung der Normen bzw. Regeln werden Handlungen von Akteuren gerechtfertigt bzw. legitimiert. Bei Missachtung von Normen wird das Verhalten von Akteuren geahndet.

"Handeln ist demnach in eine soziale und somit legitime Ordnung eingebettet." (Schwarz 2008: 66)

Ein Deutungsrahmen hilft bei der Verständigung, Interpretation und/oder Sinngebung von Handlungen.

<sup>-</sup>

Dieser Aspekt verweist auf die Vorstellung von Bateson (1983: 386), der Organisationen als Systeme definiert, in denen Personen handeln und soziale Praktiken anwenden. Für ihn besteht ein System aus Personen, die zueinander zugehörig sind oder sich zugehörig fühlen. Er vertritt die Annahme, dass Menschen sich ihre Wirklichkeit konstruieren und in diesem Sinne handeln. Sie beobachten und interpretieren ihre Umwelt, geben den Beobachtungen eine handlungsrelevante Bedeutung und ziehen Rückschlüsse auf ihr: Die Organisationsmitglieder handeln in Anlehnung an die von ihnen wahrgenommenen formellen und informellen Regeln des Systems. Gerade dieser handlungsleitende Aspekt wird im Hinblick auf *Organisationales Lernen* (Argyris/Schön 1978, Senge 1990 etc.) vertiefend aufgegriffen (vgl. Kapitel 2.4), da er auf die Veränderung handlungsleitender Organisationsregeln und damit auf Verhaltensänderungen der Organisationsmitglieder abzielt. Der Mensch wird als handelndes Subjekt konstruiert; soziale Regeln, Interaktionsmuster sowie Lernprozesse und sich daraus entwickelnde Veränderungen, die in der Organisation als soziales System verortet werden, werden einbezogen.

Soziale und individuelle Systeme bedingen sich, d. h., sie sind durch eine wechselseitige Interdependenz miteinander verbunden. Verhaltenslinien, Handlungsfolgen werden durch soziale Systeme geprägt. Das Individuum muss sich mit seiner Persönlichkeit und Rolle in dieses soziale System integrieren (vgl. Luhmann 2008: 250.)

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Regeln sind verallgemeinerte Verfahren und beziehen sich auf handlungspraktisches Wissen. Durch sie ist es Akteuren möglich, soziale Praktiken auszuführen, zu reproduzieren oder anzuwenden (vgl. Giddens 1997: 73).

Diese werden im Rahmen sozialer Interaktion in Form von Leitbildern oder Metaphern benötigt (vgl. Giddens 1997: 73, Schwarz 2008: 66), "um Sinn von Regeln für die Akteure verständlich zu machen, und tragen damit zur Vermittlung von Handeln und Struktur bei" (vgl. Schwarz 2008: 66). D. h., diese Strukturen (in Form von Regeln, Leitbildern, Metaphern, Normen) ermöglichen das Handeln der Akteure einerseits, andererseits wirken diese Strukturen ebenso handlungsbegrenzend, ohne jedoch ihr Handeln vollends zu determinieren (vgl. Giddens 1997: 67ff.): Strukturen sind nicht nur Ergebnis, sondern auch Medium sozialen Handelns.

"Wechselseitig bedient sich somit der Handelnde eines organisationalen Deutungsrahmens, mit dessen Hilfe eine Verständigung ermöglicht aber auch begrenzt wird." (Schwarz 2008: 66)

Kommunikation ist dabei ein wichtiger Aspekt, da darüber Handlungsentscheidungen gefällt werden<sup>24</sup> (vgl. Kapitel 2.4.5.2) und Ordnung<sup>25</sup> hergestellt wird.

Die wesentlichen Betrachtungsweisen von Organisationen werden wie folgt aufgeführt:

- (1) Institutionelle Perspektive: Organisation als konkretes Sozialgebilde<sup>26</sup>,
- (2) Instrumentale Perspektive: Ein Gebilde hat eine Organisation ("Organisiertheit")<sup>27</sup>,
- (3) Prozessuale/Prozessorientierte Perspektive: Ein Gebilde wird organisiert (Organisation als Tätigkeit)<sup>28</sup> (vgl. Bea/Göbel 2006).

*Fazit:* Organisationen liefern den Rahmen für eine Vielzahl von sozialen Prozessen<sup>29</sup>. Durch den organisationalen Rahmen lassen sich diese Prozesse bzw. soziale Lernprozesse innerhalb spezifischer Organisationsstrukturen besser verstehen und vollziehen.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> "Insofern sind Organisationen auch aus systemtheoretischer Sicht Einrichtungen, die individuelle Entscheidungen durch die Festlegung von Entscheidungsprämissen entlasten. Indem sie etwa bestimmte Zwecke in Programmen festlegen (Zweckprogramme) oder bezogen auf bestimmte Auslöser ganze Handlungsprogramme vorschreiben (Konditionalprogramme). Indem sie vertikale und horizontale Kommunikationswege festlegen und dadurch, dass sie Stellen definieren und entsprechende Kompetenzen selegieren, Vorkehrungen für eine sachlogische Bearbeitung der zur Entscheidung stehenden Fragen treffen." (Kuper/Thiel 2010: 494)

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Mit der Zunahme von Ordnung wird Komplexität reduziert, "schränkt also Möglichkeiten ein und erleichtert damit Orientierung" (Bea/Göbel 2006: 2).

Organisation bedeutet in der institutionellen Perspektive eine besondere Klasse von geordneten sozialen Systemen, zu der auch die Unternehmung subsumiert wird. Die institutionelle Perspektive kennzeichnet Organisationen als soziale Gebilde, die bestimmte Ziele verfolgen und mit ihrem rationellen Verhalten sicherstellen (vgl. Bea/Göbel 2006: 3, Kieser/Kubicek 1983). Ausführungen zum institutionellen Organisationsbegriff finden sich zudem bei Neumann (2000: 113), Schreyögg (2008: 9ff.) und Ulrich (1984: 26).

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Die Organisation als *Organisiertheit* in einem System entsteht durch formale und informelle Regeln. Diese sorgen für Ordnung (vgl. Bea/Göbel 2006: 3). Der instrumentelle Organisationsbegriff wurde von Gutenberg (1983) in der klassischen Managementlehre geprägt. Die Autoren Nordsieck (1934) und Schnutenhaus (1951) befassen sich ebenfalls mit der instrumentellen Perspektive und charakterisieren Organisation als stabiles Regelsystem, das durch Aufgabenteilung, Koordination, Delegation sowie Hierarchie festgelegt wird (vgl. hierzu auch Bea/Göbel 2006: 5).

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Expliziert ist hier der Prozess der Ordnungsentstehung: "Im Unternehmen findet Organisation statt" (Bea/Göbel 2006: 3). Diese ist durch eine bewusste und zielorientierte Strukturierung gekennzeichnet. Das prozessorientierte Begriffsverständnis ist am Wandel in Unternehmen interessiert.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Wie beispielsweise Sozialisation, Kommunikation, Hierarchisierung, Normenbildung, Ausübung von Macht sowie Setzung und Verwirklichung von Zielen (vgl. Scott 1986: 28).

Für das Forschungsvorhaben ist dies von Bedeutung, da durch eine Zertifizierung ein organisatorischer Wandel geplant und eingeleitet werden kann (vgl. Bea/Göbel 2006: 3f.). Der vorliegenden Arbeit wird der institutionelle sowie darauf aufbauend der prozessorientierte Organisationsbegriff zugrunde gelegt. Organisationen werden hier als soziale Systeme verstanden. Sie werden von Menschen gestaltet, getragen und sind lernfähig bzw. lernen, da ihre Mitglieder für sie lernen (vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.4 und 2.4.5). Die Entwicklung einer Organisation ist folglich von der Steigerung der individuellen Lern- und Kooperationsbereitschaft der Organisationsmitglieder abhängig (vgl. Bonsen/Rolff 2006; Kapitel 2.4.5).

Im nächsten Abschnitt werden zunächst die Rahmenbedingungen, in denen organisationale Lernprozesse stattfinden können, mittels der neo-institutionalistischen Organisationstheorie analytisch betrachtet, bevor Zertifikate und deren auslösende (Lern-)Prozesse detailliert erläutert werden.

#### 2.2 Der Neo-Institutionalismus (NI)

Zur Annäherung an das Forschungsparadigma des Neo-Institutionalismus (NI) werden einführend die Begriffe *Neo* und *Institutionalismus* definiert. Anschließend werden die Entwicklungsgeschichte sowie die Entwicklungstendenzen der gegenwärtigen Forschung dargestellt und der Bezug zu den für die Studie relevanten Kernbegriffen (Institution, Legitimität, Wandel) von Organisationen hergestellt.

#### 2.2.1 Begriffserklärungen

Das Präfix *Neo* deutet an, dass der NI eine Forschungsrichtung ist, die in einigen Punkten historisch rückgewandte Aspekte berücksichtigt und "ihren Ursprung bereits in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts hat" (Senge 2006: 8). Die intellektuellen Wurzeln des Neo-Institutionalismus gehen auf die sogenannten *old institutionalists* Merton, Stinchcombe, Blau, Selznick zurück<sup>30</sup> (vgl. Senge 2006: 8). Die Arbeiten der genannten Soziologen verweisen wiederum auf organisationssoziologische Arbeiten von Max Weber.<sup>31</sup>

.

Senge (2008: 11) erläutert, dass es der ersten Generation der Organisationssoziologen weder darum ging, Erkenntnisse über Effizienzgewinne und über deren Gestaltung in Organisationen zu gewinnen, noch um die Analyse der organisationalen Prozesse. Im Vordergrund stand vielmehr ein kritisches Verstehen des Zusammenhangs von Organisation und Gesellschaft sowie die Frage nach den gesellschaftlichen Folgen organisationalen Handelns (vgl. Senge et al. 2006, Stinchcombe 1965, White 1956, Brunham 1941).

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Die Arbeiten der o. g. Soziologen gehen auf Webers Bürokratiemodell (1972) zurück. Der NI baut auf dem Organisationsverständnis des Bürokratiemodells auf. Dieses basiert auf technisch-funktionalistischer Interpretation von Organisationen. Kennzeichen der Bürokratie sind "Präzision, Schnelligkeit, Eindeutigkeit, Aktenkundigkeit, Kontinuierlichkeit, Diskretion, Einheitlichkeit, straffe Unterordnung, Ersparnisse an Reibungen, sachlichen und persönlichen Kosten" (Weber 1972: 561f.). Die Bürokratie bietet "das Optimum an Möglichkeit für die Durchführung des Prinzips der Arbeitszerlegung in Verwaltung nach rein sachlichen Gesichtspunkten, unter Verteilung der einzelnen Arbeiten auf spezialistisch abgerichtete und in fortwährender Umgebung immer weiter sich einschulende Funktionäre" (Weber 1972: 562). Der NI geht aber über dieses Bürokratiemodell hinaus, da sich Organisationen nicht mehr mit dem Idealtypus der Bürokratie beschreiben lassen.

"Als Institutionalismus kann man insgesamt diejenigen Ansätze bezeichnen, die sich mit der Untersuchung von Institutionen beschäftigen und dabei annehmen, dass Institutionen wichtig sind, um soziales Handeln und Prozesse der Gesellschaftsentwicklung zu verstehen." (Hasse/Krücken 2005: 15)

Diese Definition hat einen allgemeinen Charakter, der auf die bunte Theorielandschaft des NI hinweist (vgl. Kapitel 2.2.3).

In heuristischer Absicht lassen sich drei verschiedene Analyse- bzw. Aggregationsebenen des Institutionalismus unterscheiden (vgl. Schemmann 2009: 347f., Türk 2008):

(1) Ein organisationsinterner<sup>32</sup> (*Organizations as Institutions*), (2) ein umweltbezogener<sup>33</sup> (*Organizations and Institutions*) und (3) ein gesellschaftstheoretischer Institutionalismus<sup>34</sup> (*World Polity*) (vgl. Koch/Schemmann 2009b: 7).<sup>35</sup>

Die Analyseebenen machen deutlich, dass Akteure und ihre Umwelt aus neoinstitutionalistischer Perspektive in einem wechselseitigen Konstituierungsverhältnis stehen. Im Interesse der Aggregationsebenen stehen der Akteur und seine sozialen Handlungsprozesse, die Umwelt bzw. Organisation und Kultur immer in Bezug zur Institution.<sup>36</sup> Im Forschungsinteresse des Neo-Institutionalismus stehen (die gesellschaftlichen Bedingungen von) Organisationen und ihre Wirkungsweisen.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Der organisationsinterne Institutionalismus ist charakterisiert als Strukturbildung in Organisationen. Die Strukturen in Organisationen sind handlungsleitend für Akteure.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Der umweltbezogene Institutionalismus beschreibt das Verhältnis zwischen Umwelt und Organisation (vgl. DiMaggio/Powell 1983 sowie Meyer/Rowan 1977). Charakteristisch für diese Aggregationsebene des NI ist, dass Organisationen en mit dem gesellschaftlichen Umfeld verwoben sind (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 16).

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Eine dritte Ausprägung des Institutionalismus stellt der gesellschaftstheoretische Institutionalismus (*World Polity* bzw. *Weltkultur*) dar. *World Polity* steuert durch globale Ordnung. *World Polity* bzw. *Weltkultur* definiert Meyer (2005: 133f.) als global wirksame, ähnlich kognitive, rationalisierte Weltbilder: "Polity schließlich bezeichnet die institutionelle Verfasstheit eines politischen Systems, die sich z. B. in Verfassungen, Regierungsstrukturen, Körperschaften u. a. zeigt" (vgl. Adick 2009: 269).

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Die drei Analyse- bzw. Aggregationsebenen zeigen, dass Organisationen auf dreifache Art mit der Institutionenthematik verknüpft sind, und machen das Verhältnis von Organisationen und Institutionen deutlich (vgl. Hasse/Krücken 2008: 10).

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Organisationen und Institutionen können unterschieden werden, bedingen sich jedoch.

<sup>&</sup>quot;Organisationen benötigen Sanktionsmittel, um soziale Ordnung zu gewährleisten, Institutionen hingegen nicht" (Gilgenmann 2006: 1). Organisationen sind soziale Systeme und weisen soziale Praktiken auf (Bateson 1983). Gerade Institutionen sind bedeutsam für Organisationen bzw. organisationales Geschehen, weil sie Handlungen generieren und so bedeutende Einfluss- und Bedingungsgröße für Organisationen sind (vgl. Senge 2011: 99). Institutionen werden als symbolische Steuerungsmittel bzw. Konsensunterstellungen zur Bewältigung von Unsicherheitserfahrungen definiert, sie sind verankerte soziale Erwartungsstrukturen (vgl. Luhmann 1965: 12): "Sie verhalten sich wie Gene, die in der organischen Ausstattung der Individuen verankert sind" (Gilgenmann 2006: 1). Institutionen helfen mitunter, Strukturen und Prozesse in Organisationen zu verstehen und zu erklären (Senge 2011: 99). Der Institutionenbegriff wird detailliert in Kapitel 2.2.3 aufgegriffen.

#### 2.2.2 Neo-institutionalistische Organisationstheorie

Die neo-institutionalistische Organisationstheorie zählt heute zu den international führenden Organisationstheorien. Sie grenzt sich gegenüber dem *alten* Institutionalismus<sup>37</sup> und dem Kontingenzansatz<sup>38</sup> ab.

"Der >alte< Institutionalismus richtet die Aufmerksamkeit auf formale und informale Handlungen, Muster und Einflussnahme sowie Koalitionsbildung zwischen den Akteuren in Organisationen, während der Neoinstitutionalismus die Auswirkungen institutionalisierter Regeln<sup>39</sup> und Erwartungen in der Umwelt auf die Ausgestaltung von Organisationen thematisiert." (Walgenbach/Meyer 2008: 12, Hervorhebung im Original)<sup>40</sup>

Der neo-institutionalistische Ansatz richtet sich primär auf die kulturelle und intentionelle Umwelt von Organisationen.<sup>41</sup> Eine enge Anlehnung des Neo-Institutionalismus "an die Organisationssoziologie im Kontext der interdisziplinären Organisationsforschung" (Hasse/Krücken 2005: 62) sowie "der Verzicht auf eine explizit kritische Auseinandersetzung mit institutionalistischen Vorläufern in der Soziologie" (ebd.) lässt sich deutlich herausstellen (vgl. Scott 1986, Tolbert/Zucker 1996). Der ursprüngliche Antrieb für die methodisch durchdachte Entstehung neo-institutionalistischer Forschung ist auf John Meyer und seine Forschungsgruppe zurückzuführen.

3

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Mit dem alten Institutionalismus wird die gewinnende Richtung der amerikanischen Nationalökonomen (vgl. R.H. Coase, J.R. Commons, É. Durkheim, K. Polanyi, J.A. Schumpeter, T. Velben, M. Weber) bezeichnet, die Institutionen als wichtige Entitäten verstehen, welche verantwortlich für soziales Handeln und Prozesse der Gesellschaftsentwicklung sind und diese erklären wollen (vgl. Hasse/Krücken 2005: 13ff.). Die Ansätze des alten Institutionalismus stellen insbesondere normative, deskriptive Dimensionen von Institutionen in den Blickpunkt, der Neo-Institutionalismus dagegen betont die kognitiven Dimensionen (vgl. Scott 1987: 494, Walgenbach/Meyer 2008: 12).

Der Kontingenzansatz wird auch als situativer Ansatz verstanden, der in den späten sechziger und siebziger Jahren in den USA entwickelt worden ist und versuchte, bestehende Ansätze sowie die Interdisziplinarität der Managementproblematik in einer Theorie zu vereinen. V.a. wird die Zweckrationalität (technische, aufgabenbezogene Umwelt von Organisationen als logic of instrumentality) beim Kontingenzansatz fokussiert; im Neo-Institutionalismus wird dagegen auf Wertrationalität und Selbstverständlichkeiten prolongiert (vgl. Stähle 1991: 178, Walgenbach/Meyer 2008: 12f.). Im Kontingenzansatz wurde das Überleben durch die Effizienz der Arbeits- und Tauschprozesse einer Organisation als Größe festgestellt (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 12). Es ist jedoch nicht das erklärte Ziel, eine ausführliche Abgrenzung der erwähnten Paradigmen zu präsentieren, da dies nicht bedeutend für die weiteren Ausführungen ist. Andere organisationstheoretische Ansätze wie bspw. der Transaktionskostenansatz (vertragstheoretische Perspektive) werden nicht berücksichtigt: Transaktionskostenansatz nimmt an, dass sich Lernen und Wissensverarbeitung Informationsannahmen beschränken, und lässt die Interpretation dieser außer Acht (vgl. Neumann 2000: 116).

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Der Neo-Institutionalismus grenzt sich vom Institutionalismus ab und betont im Anschluss an Durkheim (1984) eine Regelorientierung sozialen Handelns (vgl. Hasse/Krücken 2005: 63). "Nicht Werte und Normen, sondern nicht-hinterfragte scripts, Regeln und Klassifikationen sind der Stoff, aus dem Institutionen gemacht sind" (DiMaggio/Powell 2009: 15). DiMaggio und Powell (2009) deuten in diesem Zitat auf die Durchsetzung nicht hinterfragter Handlungsmuster in der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit hin.

<sup>40 &</sup>quot;The new institutionalism in organization theory and sociology comprises a rejection of rational-actor models, an interest in institutions as independent variables, a turn toward cognitive and cultural explanations, and an interest in properties of supraindividual units of analysis that cannot be reduces to aggregations or direct consequences of individuals' attributes or motives." (DiMaggio/Powell 1991: 8)

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> "Das Neue am Neo-Institutionalismus ist die Vorstellung einer multikontextuellen-institutionellen Einbettung von Organisationen innerhalb der Gesellschaft" (Senge 2006: 59). Den Untersuchungsrahmen im Neo-Institutionalismus bilden daher vorrangig die Gesellschaft oder Teilbereiche der Gesellschaft, d. h. Institutionen und ihre Entstehung sowie ihr Wirken (vgl. Powell 1995: 239).

Anfang der 70er Jahre analysierten Meyer et al. den Aufbau sowie die Funktionsweisen von Bildungsorganisationen in den Vereinigten Staaten (vgl. Senge 2006; 20ff). 42 Schon bald folgten die klassifizierten Beiträge von Mever und Rowan (1977)<sup>43</sup>. Zucker (1977)<sup>44</sup> und DiMaggio und Powell (1983)<sup>45</sup>.

Diese werden gegenwärtig als Gründungsdokumente des NI und als leitend für die theoretische Fundierung des Ansatzes bezeichnet (vgl. Senge 2006: 20). 46 Die Gründerväter wie Meyer, Rowan (1977), DiMaggio und Powell (1983) intendierten die Enthüllung von sozialen Konstituierungsprozessen institutioneller Regeln.

Das Hauptaugenmerk des NI ist jenen organisationsbezogenen Themenstellungen gewidmet, die institutionelle gesellschaftliche Einflüsse auf Organisationen untersuchen (vgl. Senge/Hellmann 2006: 23).<sup>47</sup> Ziel des NI ist, die Existenz von Organisationen und deren Strukturen sowie organisationalen Prozessen zu erfassen und zu erläutern (vgl. Senge 2005: 129). Im Interesse der organisationswissenschaftlichen Arbeit stehen demzufolge Organisationen<sup>48</sup> oder organisationale Felder<sup>49</sup> mit ihren institutionalisierten Regeln, die im Kontext ihres gesellschaftlichen Umfeldes betrachtet werden.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Mever (1977) konnte nachweisen, dass US-amerikanische Schulen nicht nur die vom Kultusministerium geplanten Sozialisationsziele umsetzten sondern auch Werte und bildungspolitische Ziele d.h. die institutionellen Vorgaben bzw. Erwartungen der Gesellschaft. Dieser Perspektive folgend werden Akteure nicht nur durch die Ziele der Gesellschaft beeinflusst, sondern sie sind ebenfalls Produkt gesellschaftlicher Institutionen (val. Senge 2005: 203): "Es sind dann nicht Akteure, die Gesellschaft konstituieren, sondern umgekehrt, die moderne Gesellschaft konstituiert den Akteur, der vorgegebene 'scripts' umsetzt, indem er sich der vorherrschenden Form der Rationalität unterwirft" (Hasse/Krücken 1999: 59).

 <sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Meyer/Rowan (1977): "Institutional Organization: Formal Structure as Myth and Ceremony".
 <sup>44</sup> Zucker (1977): "The Role of Institutionalization in Cultural Persistence". Lynne Zucker untersucht Institutionalisierungsprozesse innerhalb von Organisationen. Sie vertritt eine mikroinstitutionalistische Perspektive Gegensatz zu Meyer/Rowan (1977/1991) und DiMaggio/Powell (1983/1991). makroinstitutionalistische Sichtweise in ihrer Forschung einnehmen.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> DiMaggio/Powell (1983): "The New Institutionalism in Organization Analysis". "Menschen befinden sich gemäß der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie [...] in einem iron cage" (Di Maggio/Powell 1983). Mit iron cage bezeichnen DiMaggio/Powell (1983) den kulturellen Rahmen mit seinen institutionellen Regeln und Erwartungen. Die neo-institutionalistische Organisationstheorie verschiebt die Autorität und Organisationskompetenz von lokalen Eliten in Unternehmen des Topmanagements hin zu einer Makroebene, d. h. zu den institutionalisierten Strukturen, die in einer Gesellschaft bestehen. "Die kulturelle oder institutionelle Umwelt befindet sich insofern nicht >>da draußen<<, sondern in den Köpfen der Organisationsmitglieder" (Walgenbach 2008: 49, Hervorhebung im Original).

Drei Aufsätze bilden eine vergleichsweise dünne theoretische Basis. Doch auf dieser Basis wurde eine Fülle von Untersuchungen und Forschungsergebnissen realisiert, sodass der soziologische Neo-Institutionalismus als effektive Forschungstechnologie in Erscheinung getreten ist (vgl. Hasse/Krücken 2005: 62).

<sup>&</sup>quot;Dieser Neo-Institutionalismus repräsentiert eine Art "Wiederentdeckung" der institutionellen Ebene sozialen Handelns und versucht unter Rückgriff auf Disziplinen wie Politologie, Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften, Anthropologie und Philosophie einen interdisziplinär begründeten Mittelweg zwischen akteurszentrierten und funktionalistischen Erklärungsmodellen gesellschaftlicher Prozesse zu entwickeln" (Schneidewind 1998: 18, Hervorhebung im Original).

Organisationen werden als bedeutendes soziologisches Forschungsfeld sichtbar (vgl. Senge/Hellmann 2006:

<sup>25). 49</sup> Organisationale Felder kennzeichnen die Form der sozialen Einbettung, aus der sich Ideale und Erwartungsbzw. Angemessenheitskriterien ableiten lassen (vgl. Fligstein 2001: 67ff.). "Die Existenz organisationaler Felder verdankt sich der wechselseitigen Anerkennung einer Interdependenz zwischen Akteuren in verschiedenen Firmen. Diese Akteure sind durch ähnliche Konzeptionen legitimen Handelns und durch eine ähnliche Einschätzung der Position jeder einzelnen Organisation in diesem Feld miteinander verbunden [...]. Durch wechselseitige Beobachtungen konstruieren Manager Handlungsvarianten und finden für sich selbst Marktnischen. Das Problem ist zu entscheiden, an wem man sich orientiert und wie deren Handlungen zu interpretieren sind" (Fligstein 1990: 5f.).

Der NI kann gekennzeichnet werden als "Versuch, die *gesellschaftlichen Bedingungen von Organisationen* zu ermitteln und in ihrer Wirkungsweise aufzudecken" (vgl. DiMaggio/Powell 2009: 25, Hervorhebung im Original).<sup>50</sup>

Es lassen sich drei Zweige des Neo-Institutionalismus<sup>51</sup> unterscheiden: der (1) Rational Choice Neo-Institutionalismus<sup>52</sup>, der (2) historische<sup>53</sup> und der (3) soziologische<sup>54</sup> Neo-Institutionalismus. Diese drei Typologien divergieren im Wesentlichen in ihrer Definition von Institutionen, in der Betrachtung des Institutionen-Akteur-Verhältnisses und der Konzeptionalisierung der institutionellen Entwicklung, d. h. der Entstehung und der Veränderung von Institutionen.

Zur Beantwortung der Frage, ob Implementierungen von Gütesiegeln bzw. Verleihungen von Zertifikaten zu einem institutionellen Wandel/Veränderungsprozess in Form von Lernprozessen führen und diese legitimieren können, erweist sich insbesondere der soziologische NI als hilfreich. In seinem Zentrum stehen der Aufbau und der Wandel von Institutionen sowie deren Werte- und Deutungssysteme.

5

<sup>50 &</sup>quot;In der empirischen Forschung geht es dem Neo-Institutionalismus folglich um die Frage, wie sich dieses wechselseitige Bedingungsverhältnis von sozialen Akteuren, insbesondere Organisationen und ihrem institutionalisierten Kontext als Prozess darstellt und welche Folgen daraus für die Akteure einerseits sowie auf die institutionelle Umwelt andererseits entstehen" (Koch/Schemmann 2009b: 10, Hervorhebungen im Original).

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Hall und Taylor (1996) schlagen vor, eine vierte Variante des neuen Institutionalismus hinzuzufügen: Den neuen Institutionalismus der Ökonomie. Dieser decke sich z. T. mit dem Ansatz des Rational Choice Institutionalismus. Während der Rational Choice Ansatz aber die strategische Interaktion von Akteuren fokussiere, betone die ökonomische Richtung vor allem Verfügungsrechte etc. sowie ökonomische Selektionsmechanismen des Wettbewerbs (vgl. Hall/Taylor 1996: 936).

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> Der neo-institutionalistische Rational Choice Ansatz beschäftigt sich mit der Analyseebene des Individuums und seines Verhaltens in institutionellen Kontexten. Er basiert auf der Annahme, dass individuen nutzenfokussiert handeln. Sie akzeptieren institutionelle Werte und setzen diese institutionenkonform um, um die o. g. erfolgreiche Nutzenmaximierung zu generieren (vgl. Hall/Taylor 1996). Institutionen geben den Akteuren dabei einen begrenzten Rahmen vor. Dieser lenkt bzw. strukturiert die strategischen Handlungen der Akteure und sichert ihnen positive Effekte, d. h. eine nutzbringende Effizienz, zu. Der Rational-Choice-Ansatz verbleibt weitgehend auf der theoretischen Ebene. Durch die Verfolgung abstrakter Annahmen und theoretischer Stringenz (Betonung der Stabilität von Institutionen und Interaktionen rational agierender Akteure) bleiben wesentliche Aspekte des menschlichen Verhaltens unberücksichtigt. Mit dem Rational Choice Neo-Institutionalismus lässt sich ein institutioneller Wandel nicht detailliert bzw. hinreichend und realistisch erklären (vgl. Cook/Levi 1990).

Der historische NI nimmt an, dass institutionelle Faktoren sowohl (politische) Entscheidungen als auch die (politische) Problemlösungsfähigkeit grundlegend beeinflussen. Darüber hinaus wird postuliert, dass im historischen NI frühere Entwicklungen für spätere bzw. gegenwärtige Entwicklungen wichtig sind und diese prägen. Im historischen Institutionalismus sind Institutionen Erklärungsvariablen, durch die Entscheidungen, Ergebnisse und Entwicklungen verdeutlicht und verständlich gemacht werden. Die Institutionen determinieren Entscheidungen und Handlungen von Akteuren (vgl. Aspinwall/Schneider 2000, Hall/Taylor 1996, North 1995 sowie Peters 1999). Die Analyseebene bezieht sich daher auf veränderte institutionelle Bedingungen entlang eines Entwicklungspfades bzw. auf den Wandel von Institutionen als historischern Prozess (vgl. North 1995, Peters 1999).

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Der soziologische NI geht auf Berger/Luckmann (1972) zurück, die den Konstruktivismus sowie den symbolischen Interaktionismus prägten. Vertreter sind bspw. March/Olsen (1989), Meyer/Rowan (1977), DiMaggio/Powell (1983) und Zucker (1977). March und Olsen (1989) verweisen darauf, dass Individuen keine rationalen Nutzenmaximierer sind. Vertreter des soziologischen NI gehen davon aus, dass Interessen und Handlungen von Individuen institutionell geprägt sind und dass Individuen institutionelle bzw. organisationale Werte reflektieren. Diese Reflexion wird durch das beschränkt rationale Handeln von Individuen, beeinflusst durch ihre Umwelt und Routinen, deutlich. Individuelles Handeln sucht angemessene Lösungen bzw. Handlungsstrategien. Institutionen liefern dem Individuum genau diese Handlungsmuster, mit denen das eigene Verhalten und das der anderen interpretiert und angemessenes bzw. legitimes Handeln bestimmt werden kann. Damit weisen Neo-Institutionalisten Institutionen ausdrücklich eine kognitive Dimension in Form von Sinn-, Identitätsstiftung und Orientierungshilfe zu. Der soziologische NI untersucht vorwiegend Organisationen und deren Strukturen sowie kognitive Dimensionen organisationaler Prozesse.

Entstehung und Wandel von Institutionen werden im soziologischen NI unter dem Aspekt der Legitimität betrachtet<sup>55</sup> (vgl. Kapitel 2.2.3). Legitimität wird in den neo-institutionalistischen Ansätzen zur erforderlichen Bedingung, "in der sich die Übereinstimmung der Organisation mit gesellschaftlich geteilten Werten, normativen Erwartungen sowie mit allgemeinen Regeln und Gesetzen widerspiegelt" (Walgenbach/Meyer 2008: 12). Kernelement des soziologischen NI ist wie zuvor ausgeführt der institutionelle Wandel, v. a. in Bezug auf kognitive Dimensionen. Institutionen wandeln sich, wenn sich Leitbilder (vgl. Kapitel 2.3.2) oder Legitimationsgrundlagen ändern.

#### 2.2.3 Kernbegriffe des Neo-Institutionalismus

Die Kernbegriffe des NI sind die Institution, der institutionelle Wandel sowie die Legitimität. Diese Kernbegriffe sind eng miteinander verbunden. Durch die Berücksichtigung oder Veränderung von Institutionen können Organisationen Legitimität erhalten. Zunächst soll der Institutionenbegriff, der bereits in den beschriebenen Typologien aufgegriffen wurde, explizit erläutert werden.

#### Institution

Der Institutionenbegriff zählt zu den klassischen Grundbegriffen der Soziologie. <sup>56</sup> Senge (2005: 109) betont, dass der Institutionenbegriff eine *soziologische Schlüsselkategorie* sei, da er die Verbindung von Organisation und Gesellschaft herstelle und das organisationale Geschehen beeinflusse. Institutionen koordinieren Interaktionen, verteilen Aufgaben, ordnen Rollen und Beziehungen von Akteuren zu (vgl. Walgenbach 2008: 55).

Mit dem Etikett der Institution werden in der Umgangs-/Alltagsprache und in der Wissenschaft verschiedene Phänomene bezeichnet. Kuper und Thiel (2010) gehen davon aus, dass Institutionen ein Feld konkurrierender Modellbildungen über Sozialität, Gesellschaft und Akteure nahelegen (vgl. Kuper/Thiel 2010: 483). Der Institutionenbegriff ist sehr stark mit "Vorstellungen konkreter gesellschaftlicher Einrichtungen assoziiert" (Kuper/Thiel 2010: 483).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Neo-Institutionalisten wie beispielsweise Meyer/Rowan (1977/1991) haben aus Forschungsergebnissen zu öffentlichen Non-Profit-Organisationen geschlossen, dass Organisationsstrukturen nicht nur von technischer Notwendigkeit, sondern auch von Mythen und deren Legitimität bestimmt sind. Institutionen werden geschaffen oder verändert, um ihre Legitimität bzw. die der Mitglieder und Repräsentanten zu verbessern. Dem Beitrag von John Meyer und Brian Rowan (1977/1991) "Institutionalizes Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony" liegt die These zugrunde, dass die formalen Strukturen von Organisationen in einem hohen Maße Legitimitätsanforderungen in Form von Rationalisierungsanforderungen der organisationalen Umwelt widerspiegeln. Die Legitimitätsanforderungen werden von Organisationen zeremoniell inkorporiert. Sie signalisieren bzw. verdeutlichen durch diese Implementierung organisationsexterner Erwartungen in die Organisationsstruktur, dass sie funktionsfähige Einheiten sind, die den Erwartungen entsprechen (vgl. Kapitel 2,2.3).

 <sup>2.2.3).</sup> Wichtige Vertreter dieses Grundbegriffes sind Émile Durkheim (1999), Arnold Gehlens (1986), Talcot Parsons (1940) sowie Herbert Spencer (1939).

Institutionen, die als gesellschaftliche Einrichtungen betrachtet werden, sind z. B. die Ehe, die Kirche, das Bildungswesen, die Universität etc.; Institutionen sind ebenfalls Märkte, Gesetze. Bräuche, Standardverträge etc. (vgl. Gablers Wirtschaftslexikon 2010).

"Im alltagsweltlichen Verständnis ist eine Institution in erster Linie nicht "nur" handlungsleitende Instanz, sondern eine gesellschaftliche Bereiche integrierende, meist politische und soziale Ordnungsinstanz, welcher gesamtgesellschaftlich eine bedeutende Stabilisierungsfunktion zugewiesen wird." (Senge 2005: 128, Hervorhebung im Original)

Institution kann sowohl ein soziales Gebilde als auch ein sozial nominiertes Verhaltensmuster sein<sup>57</sup> (vgl. Mayntz/Scharpf 1995: 40, Vanberg 1982: 32): Eine Institution wird benannt, wenn diese institutionalisiert ist, d. h., wenn sie sich in einem Zustand dauerhafter sozialer Ordnung befindet. Sie kann daher als spezifisches Regel- und Normensystem für eine soziale Gruppe gedeutet werden (vgl. Jansen 2000: 1f.). Lipp (2002: 246) bezeichnet Institutionen demzufolge als "geltungsstarke Einrichtungen, Leitinstanzen, die auf Dauer bestimmen, was getan werden muss. Institutionen schränken Willkür, Beliebigkeit, Verfallsbereitschaft sozialen Handelns ein; sie geben dem Dasein Halt und Gestalt, ordnen und steigern es und üben anhaltende kulturschöpferische Wirkung aus."

#### Institutionen im Neo-Institutionalismus

Für die Entwicklung des Institutionenbegriffs waren die funktionalistische<sup>58</sup> und die handlungstheoretische<sup>59</sup> Theorietradition grundlegend bzw. hatten bedeutenden Einfluss auf den neo-institutionalistischen Institutionenbegriff (vgl. Senge 2005: 111). Der Institutionenbegriff gewinnt im Neo-Institutionalismus zentrale Bedeutung, wird dort jedoch differenziert verwendet (vgl. Kapitel 2.2.3). Es existiert eine Vielzahl z. T. recht unterschiedlicher Bestimmungsversuche des Begriffes, der auf inkongruenten Denkschulen aufbaut.

Die vielfältige Ausprägung des Institutionenbegriffs spiegelt sich anhand einiger ausgewählter Definitionen wider:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> Auch zählt beispielsweise die Begrüßung per Handschlag als eine deutsche Institution.

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Die funktionalistische Perspektive wurde vor allem von Spencers (1939) und von Durkheim (1999) geprägt. Weitere Vertreter sind bspw. Allport (1933), Parsons (1940), Selznik (1957) und Sumner (1906). Die Autoren postulieren, dass Institutionen stets in einem funktionalen Zusammenhang zu anderen System- oder Gesellschaftsprozessen fokussiert werden.
<sup>59</sup> Die handlungstheoretische Perspektive stellt nicht die großen gesellschaftlichen Institutionen wie Ehe, Recht,

Die handlungstheoretische Perspektive stellt nicht die großen gesellschaftlichen Institutionen wie Ehe, Recht, Staat in den Mittelpunkt. Für sie ist der Prozess der Institutionalisierung zentral. Vertreter der handlungstheoretisch ausgerichteten Tradition sind bspw. Goffman (1967) sowie Berger und Luckmann (1969) mit ihrer Theorie des Sozialkonstruktivismus. Die Autoren knüpfen an die anthropologisch-phänomenologische Theorietradition von Alfred Schütz (1932) und Arnold Gehlen (1940) an, "indem sie die soziale Konstruktion von Institutionen aus der anthropologischen Bedingung des Menschen als "intaktarmes Mängelwesen" herleiten" (Senge 2005: 111, Hervorhebung im Original).

Autor	Definition Institution		
Jepperson (1991:	"Institutions present a social order or pattern that has attained a certain state or		
145, 147 und 150,	property."		
Hervorhebungen	"(I)nstitutions are those standardize activity sequences that have taken for		
im Original)	granted rationales, that is, in sociological parlance, some common social		
	"account" of their existence and purpose."		
	"In organizational analysis, especially many commentators associate		
	institutions in one way or another with <culture>, that is, with normative effects</culture>		
	ideas, conceptions, >preconscious>, myths, ritual, ideology, theories, or		
	accounts."		
North (1991: 97)	"Institutions are the humanly devised constraints that structure political,		
	economic and social interactions. They consist of both informational constraints		
	(sanctions, taboos, customs, traditions, and codes of conduct), and formal		
	rules (constitutions, laws, property rights). [] They evolve incrementally,		
	connecting the past with the present and the future; history in consequence is		
	largely a story of institutional evolution in which historical performance of		
	economies can only be understood as a part of a sequential story."		
DiMaggio/Powell	"(I)nstitutions are macrolevel [sic] abstractions, rationalized and impersonal		
(1991: 15)	prescriptions, shared typifications, independent of any particular entity to which		
	moral allegiance might be owed."		
Meyer/Boli/Thomas	"(I)nstitutions can be describes as cultural accounts under whose authority		
(1994: 24)	action occurs and social units claim their standing."		
Scott (1994: 68)	"Institutions are symbolic and behavioral systems containing representational,		
	constitutive, and normative rules together with regulatory mechanisms that		
	define a common meaning system and give risk to distinctive actors and action		
	routines."		
Edeling (1999: 14)	Institutionen sind "Sinnzusammenhänge des Handelns, symbolisiert in		
	Leitideen und materialisiert in den Strukturen praktischen Alltagshandelns."		
Hasse/Krücken	"Institutionen lassen sich [] allgemein als übergreifende		
(1999: 15)	Erwartungsstrukturen definieren, die darüber bestimmen, was angemessenes		
	Handeln und Entscheiden ist."		

Tabelle 2: Definitionen vom Institutionenbegriff (Eigene Darstellung)

Gemein ist den Definitionen, dass die Institution als ein ubiquitäres, allgegenwärtiges Phänomen menschlicher Vergesellschaftung (vgl. Kuper/Thiel 2010: 483ff.), d. h. als ein soziales Phänomen<sup>60</sup>, dargestellt wird.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> Die Existenz einer Institution setzt mindestens zwei Personen voraus, die miteinander agieren bzw. die zugrunde gelegten Regeln erkennen (vgl. Esser 2000: 58, Gablers Wirtschaftslexikon 2010).

Charakteristisch sind für Institutionen folgende Merkmale:

- Eine Institution ist ein Muster sozialer Beziehungen.
- Sie hat Ordnungs- und Regelcharakter.
- Sie ist dauerhaft.
- Sie gilt als legitim und wird mit Sanktionen<sup>61</sup> durchgesetzt (Jansen 2000: 2).

Die Bedeutung des Institutionenbegriffs lässt sich nicht ohne den Bezug des Sozialen, der gesellschaftlichen Struktur und der darin enthaltenen Interaktion von Akteuren in sozialen Umwelten mit ihren spezifischen Rationalitätsmythen<sup>62</sup> beschreiben (vgl. Kuper/Thiel 2010: 483). Der Institutionenbegriff lässt sich im Sinne einer sozialen Ordnung<sup>63</sup> verwenden: Die Grundlage ist dabei die gemeinsame Interaktion von Akteuren sowie ihre wechselseitigen Erwartungen voneinander.<sup>64</sup>

In der Institutionentheorie wird davon ausgegangen, "dass man im gesellschaftlichen Miteinander weiß, wie man sich zu verhalten hat. Institutionen lassen sich demnach soziologisch als gesellschaftliche Erwartungsstrukturen definieren, die darüber bestimmen, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist" (Hasse 2009: 237).

"[...] Institutionen in diesem erweiterten Sinn prägen Verhaltensweisen einzelner Gesellschaftsmitglieder und regulieren hierdurch das gesellschaftliche Miteinander." (Hasse 2005: 7)

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> Institutionen werden im deutschen Sprachraum immer häufiger wie von Kiwit und Voigt (1995) gedeutet (vgl. hierzu auch Kuper/Thiel 2010). Sie definieren Institutionen als "allgemein bekannte Regeln, mit deren Hilfe wiederkehrende Interaktionssituationen strukturiert werden und die mit einem Durchsetzungsmechanismus bewahrt sind, der eine Sanktionierungs- bzw. Sanktionsdrohung im Fall eines Regelverstoßes bewirkt" (Kiwit/Voigt 1995).

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> ">>Rationalitätsmythen<< sind Regeln und Annahmen, die rational in dem Sinne sind, dass sie plausibel soziale Ziele bestimmen und in sinnvoll erscheinender Weise festlegen, welche Mittel zur rationalen Verfolgung dieser Zwecke die angemessenen sind. Sie sind Mythen in dem Sinne, dass ihre Wirklichkeit und Wirksamkeit von einem geteilten Glauben an sie abhängt, sie also nicht einer >>objektiven<<, d. h. empirischen Prüfung unterzogen werden bzw. werden können (Scott 2003)" (Kieser 2010: 43, Hervorhebungen im Original).</p>

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> Die Menschen bilden zur ordnenden Gestaltung ihrer Interaktionen Institutionen aus. Darunter werden relativ stabile und für einen größeren Kreis von Menschen verbindliche Systeme verstanden, die formale und informelle Regeln einschließlich der Vorkehrungen zu deren Durchsetzung innehaben. Als Institution bezeichnet man zugleich auch abgrenzbare soziale Systeme, denen ein bestimmtes Regelsystem zugrunde liegt (vgl. Bea 2006: 2 sowie Göbel 2002: 2f.).

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> Mehrere Akteure nehmen im Handeln aufeinander Bezug (vgl. Luhmann 1984): Person A schließt in ihrem Handeln an Person B an. Person B handelt wiederum abhängig von A. Beide sind somit Handelnde und Anbieter einer Handlungsorientierung zugleich (vgl. Kuper/Thiel 2010: 484). Diese Zusammenhänge können als doppelte Kontingenz bezeichnet werden. Sie setzt sinnhaftes Handeln voraus, das in der sozialen Ordnung auf Akzeptanz stößt. D. h., in jeder sozialen Erwartung sind bereits Erwartungen vorhanden, die projiziert werden. Kuper und Thiel (2010: 484) sprechen hier von Erwartungserwartungen. Die Überwindung der doppelten Kontingenz wird von Berger/Luckmann (1969/1972) als Bildung von Institutionen, als Herstellungsprozess einer gemeinsamen Definition der sozialen Wirklichkeit beschrieben (vgl. Kapitel 2.2.3: *Institutioneller Wandel*).

Sie sind demnach verfestigte, soziale Erwartungsstrukturen, die Normen und Werte<sup>65</sup> enthalten (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 56). Sie sorgen für Entlastung, da Menschen in bestimmten Situationen klare Vorgaben haben, wie sie sich verhalten sollen. Für Türk (2008: 924) sind Institutionen "[...] Komplexe dauerhafter, gegenüber abweichendem Verhalten relativ resistenter Regeln, Normen, Deutungen, Orientierungen und Handlungsmuster. Diese sind im Alltag nur zu einem Teil bewusst präsent, zum anderen Teil fungieren sie als Bedingungen der Möglichkeit von Handeln überhaupt, da sie Formen, Inhalte für Sinn-, Erwartungs-, Ziel- und Strategiebildung bereitstellen." Die soziale Ordnung (Institutionen, die Interaktionen arrangieren) ist demnach durch Erwartungsstrukturen in Form von Regeln und Normen gekennzeichnet. Sie bietet gleichzeitig eine entsprechende Erwartungssicherheit<sup>66</sup> des menschlichen Handelns (vgl. Kuper/Thiel 2010: 483).

Institutionen koordinieren Interaktionen<sup>67</sup>, beschränken und ermöglichen auf diese Weise Handlungsalternativen<sup>68</sup>: Menschliches Handeln ist besser abzuschätzen, antizipierbar bzw. wird erwartet. Institutionen reduzieren die Unsicherheit<sup>69</sup>, kanalisieren Handlungen und erhöhen so die Handlungssicherheit der Akteure. Diese Verringerung der Unsicherheit ist gewährleistet, wenn die Akteure bzw. Beteiligten dieselbe Institution kennen und akzeptieren (vgl. Kiwit/Voigt 1995: 117ff.). Stabile wechselseitige Verhaltungserwartungen innerhalb eines Kollektivs müssen bekannt sein, sodass im Handeln bestimmte Erwartungsstrukturen erfüllt werden können (vgl. Kuper/Thiel 2010). Institutionen mit ihren Erwartungsstrukturen und Einschränkungen von Handlungsalternativen können als soziale Regeln bezeichnet werden.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>65</sup> In der Soziologie kennzeichnet ein Wert bzw. eine Norm eine fundamentale, generelle Zielvorstellung und Orientierungsleitlinie für menschliches Handeln und Zusammenleben innerhalb einer Subkultur, Kultur oder gar im Rahmen der Menschheit (vgl. Hillmann 2007).

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> Nahezu jedes Handeln ist institutionell geprägt. Institutionen und Institutionalisierung stehen immer in starker Verbindung mit Normen und normativen Erwartungsstrukturen. Normen ermöglichen gesellschaftliche Funktionszuständigkeiten im Sinne der sozialen Ordnung, die für das menschliche Handeln Erwartungssicherheit gewährleisten: Individuelle sowie sozialisierte Vorstellungen in Form von Normen und allgemeingültigen Regeln der sozialen Ordnung bedingen sich – dies gewährt Erwartungssicherheit (vgl. Kuper/Thiel 2010: 486 sowie im Anhang: Vergesellschaftete Subjektivität und das Verhältnis von Institution und Individuum).

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> In Interaktionen sind die Aufgaben sowie Rollen und Beziehungen der Akteure zueinander durch Institutionen definiert (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 55).

Die Autoren Hasse und Krüger machen, diesem Institutionenbegriff folgend, darauf aufmerksam, "dass solchermaßen definierte Institutionen nicht nur als handlungsbeschränkend, sondern auch als handlungsbermöglichend verstanden werden" (Hasse 2009: 237). "Auf der einen Seite ist nahezu jedes Handeln in nennenswertem, nicht selten starkem Maße institutionell geprägt; auf der anderen Seite werden alle Institutionen durch Handeln produziert und reproduziert" (Schimank 2004: 293). Institutionen begründen und gestalten die Einstellung sowie das Handeln sozialer Akteure. Akteure wiederum erzeugen, erhalten sowie verändern Institutionen und können sie schließlich auch beschädigen (vgl. Koch 2009: 7).

<sup>&</sup>lt;sup>69</sup> Die Reduzierung der Unsicherheit in Bezug auf Interaktionen wird durch die Antizipation des menschlichen Handelns gewährleistet.

Diese beeinflussen organisationale Prozesse dauerhaft, maßgeblich und verbindlich (vgl. Luhmann 1965, Senge 2006 sowie 2005: 35) und gelten als Stützpfeiler der Gesellschaft<sup>70</sup> (val. Esser 2000; 1ff., Senge 2006; 36), da sie verbindliche regelhafte Handlungen umfassen. (vgl. Scott 2001: 47ff.).71

Scott (2001: 48)<sup>72</sup> gliedert Institutionen nach ihrer Funktion bezüglich der regelhaften Handlungen. Table i unterscheidet er zwischen (1) regulativen. (2) normativen und (3) kognitiven Mechanismen, die den regulativen, normativen und kognitiven Institutionen entsprechen (Scott 2001: 52, der sich dabei auf DiMaggio/Powell 1991 beruft):

#### (1) Regulative Institutionen

Regulative Institutionen generieren ihre Handlungen durch explizit formulierte Gesetze und Regeln<sup>74</sup>. Diese werden von Akteuren rational befolgt, da aus Nicht-Befolgung Sanktionen resultieren. Akteure fühlen sich gezwungen, angemessen (regelkonform) zu handeln (vgl. Scott. 2001: 51ff.).75

#### (2) Normative Institutionen

Normative Institutionen generieren Handlungen über Normen und Werte. Diese drücken aus, welches Verhalten wünschenswert ist bzw. was als gut oder schlecht empfunden wird. Der Akteur ist moralisch geprägt, Werte und Normen werden internalisiert. Durch die Internalisierung der Werte und Normen weiß der Akteur, ob sein Verhalten den gesellschaftlichen Normen und Werten entspricht, d. h. angemessen ist (vgl. Scott 2001: 54f., Senge 2006: 38f.), Konformes Handeln wird mit sozialer Anerkennung bzw. Legitimität belohnt (vgl. Fritz 2006: 154).

<sup>&</sup>lt;sup>70</sup> Jedoch herrscht im NI kein Einverständnis über die Bedeutung des Gesellschaftsbegriffs, obwohl der Begriff so selbstverständlich verwendet wird (vgl. Esser 2000: 1ff., Senge 2006: 36).

<sup>&</sup>lt;sup>71</sup> Institutionen als rekursives Phänomen: "Institutionen gehen als Rahmenbedingungen in das Handeln von Akteuren ein, gleichzeitig sind sie aber auch das Ergebnis eben dieses Handelns" (Schneidewind 1998: 19 sowie weitere Erläuferungen im Anhang: Vergesellschaftete Subjektivität und das Verhältnis von Institution und Individuum).

The properties of the properties o

zu den zentralen Konzepten des NI (vgl. Hasse/Krűcken 1999: 53, Walgenbach 1999: 341 sowie 2002: 166ff.).

<sup>73</sup> Dietl (1983: 71ff.) unterscheidet zwischen fundamentalen (z. B. Rechtsempfinden, das wandelt sich nur langsam und entzieht sich der Gestaltung durch Akteure) und sekundären Institutionen (z. B. Gesetze, die einer Gestaltung zugänglich sind). Kiwit/Voigt (1995: 117ff.) unterteilen Institutionen in fünf Kategorien: vier interne Kategorien (Konventionen, ethnische Normen, Sitten, formelle private Regeln) sowie eine externe (staatlich durchgesetztes/positives Recht).

Institutionelle Regeln (Kontroll- und Zwangsmechanismen) haben v. a. regulative sowie normative Rahmen inne, die angemessenes Verhalten sichern: "Institutions have a repertoire of procedures, and they use rules to select among them. The rules may be imposed and enforced by direct coercion and political or organizational authority, or they may be part of appropriate behavior that is learned and internalizes through socialization or education" (March/Olsen 1989: 21f.).

<sup>&</sup>quot;Aus dem Moment der möglichen Sanktionierung des Verhaltens resultiert guasi ein (rationales Eigen-) Interesse der Akteure, sich konform zu den Institutionen, z. B. zu bestehenden Gesetzen, zu verhalten." (Walgenbach 1999: 341)

Normative Institutionen beinhalten demnach Werte und Normen (wie beispielsweise Vorschriften, Verpflichtungen, Erwartungen, moralische Bewertungen).

#### (3) Kognitive Institutionen

Koanitive Institutionen beherbergen eine aemeinsame Konzeption Wirklichkeitskonstruktion als common scripts, common beliefs und als meaning systems (Scott 2001: 58). Diese Begriffe legen dar, dass kognitive Institutionen als Skripte für Wahrnehmungen und Handlungen verstanden werden können.

Scott (2001) folgend beinhalten Skripts geregelte Handlungen, die selbstverständlich ablaufen, die durch Routine und Automatismus gekennzeichnet und im gesellschaftlichen Wissensvorrat verankert sind. Sie bestimmen die Wahrnehmung der Wirklichkeit sowie das sich daraus ableitende bzw. resultierende Verhalten von Akteuren. Kognitive Institutionen sind gewissermaßen taken-for-grantedness<sup>76</sup> (vgl. Meyer/Rowan 1977: 352/1991: 53, Quack 2006: 173, Scott 2001: 48ff., Tolbert/Zucker 1996: 180ff., Walgenbach 1999: 321, Zucker 1988: 35ff.), selbstverständlich und nachhaltig.<sup>77</sup> Der kognitive Rahmen prägt die sozialen Interaktionen.<sup>78</sup> Kognitive Institutionen sind Glaubensvorstellungen, Modelle und Skripte, durch die Wirklichkeit wahrgenommen wird. D. h., die kognitive Version nimmt mit ihren Skripten alle "Phänomene der sozialen Welt" (Scott 2001: 47ff.) wahr. also auch Gesetze, Regeln, Werte und Normen.

Institutionen wirken kognitiv. Sie repräsentieren gemeinsame Wertvorstellungen, Deutungen und Interpretationen von Situationen und Erfahrungen. Diese werden von Akteuren verinnerlicht, d. h., Institutionen beeinflussen Individuen bzw. Akteure und deren Handlungen.

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> "Mit Blick auf die kognitiven Aspekte von Institutionen wird unter Institutionalisierung oftmals jener Prozess verstanden, durch den soziale Erwartungen betreffend organisatorische Formen und Praktiken einen regelgleichen Charakter erhalten und unhinterfragt zur Anwendung gelangen (vgl. Meyer/Rowan 1977)." (Walgenbach 2008: 90)

Klatetzki (2006) behauptet, dass Individuen in Organisationen institutionalisiert handeln, da sie kognitive Strukturen (Skripte) verwenden. Durch diese kollektiv kognitiven Strukturen können kollektive Muster von Routinen im Verhalten von Akteuren identifiziert werden. Das bedeutet, dass die kognitiven Strukturen der Gesellschaft, d. h. der Institutionen, eingebettet sind in die Wahrnehmung und Handlungskonseguenz. Klatetzkis (2006: 59) Fazit lautet daher: "Weil es Institutionen gibt, handeln Personen routiniert und Organisationen weisen entsprechende Strukturen auf".

Drei-Säulen-	Säulen			
Modell nach	Regulativ	Normativ	(Kulturell-)Kognitiv	
Scott (2001)				
Grundlage der	Zweckmäßigkeit	Soziale Befolgung	Selbstverständlichkeiten	
Befolgung			(unhinterfragt, taken-for-	
			grantedness) <sup>79</sup> , geteilte	
			Vorstellungen sozialer	
			Wirklichkeit	
Grundlage der	Regeln	Verbindliche	Grundlegendes (kulturelles)	
Aufforderung		Erwartungen	Schema	
Mechanismen	Zwang	Norm	Mimese	
Funktionslogik	Instrumentell	Angemessen	Orthodox	
Indikatoren	Regeln, Gesetze,	Anerkennung	Geteilter Glaube,	
	Sanktionen, Verträge,		Handlungslogik	
	Verfügungsrechte			
Grundlage der	Gesetzlich sanktioniert	Moralisch (innere)	Nachvollziehbar,	
Legitimität		Verpflichtung,	kulturell unterstützt	
		Verpflichtung durch		
		Normen und Werte		
Empirisches	Regelhafte	Regelhafte Handlungen	Regelhafte Handlungen	
Phänomen	Handlungen			

Tabelle 3: Die drei Bausteine der Institutionen nach Scott (Eigene Darstellung; vgl. Scott 2001: 47ff., Walgenbach 2006: 380).

"Institutionen bestehen aus kognitiven, normativen und regulativen Strukturen und Aktivitäten, die dem sozialen Verhalten Stabilität und Bedeutung verleihen. Institutionen werden von verschiedenen Trägern befördert – Kulturen, Strukturen und Routinen. Sie operieren auf verschiedenen Ebenen der Legitimation. In dieser Konzeptualisierung erscheinen Institutionen als vielschichtige Systeme, die Symbolsysteme – kognitive Konstruktionen und normative Regeln – und regulative Prozesse inkorporieren, die durch soziales Verhalten aufgeführt werden und dieses formen." (Scott 1995: 33f.)

Diese drei dargestellten Bausteine<sup>80</sup> institutioneller Struktur<sup>81</sup> sichern durch institutionelle Regeln<sup>82</sup> die Beständigkeit von Institutionen und konstituieren regelhafte Handlungen.

-

<sup>&</sup>lt;sup>79</sup> Scott (2001: 57) geht davon aus, dass gerade die unhinterfragten, unbewussten Institutionen das organisationale Geschehen maßgeblich beeinflussen.

Die Kritik an dem Modell von Scott (2001) basiert auf der Ebengleichheit der regulativen, normativen und kognitiven Institutionen. Diese ist bei genauer Betrachtung nicht gegeben (vgl. Senge 2006: 41). Senge (2006: 41) postuliert, dass Scotts kognitive Ebene eine Art Oberkategorie darstelle, die regulative und normative Institutionen implementieren könne. Senge (ebd.) bezeichnet kognitive Institutionen als eine "Art Protostufe der Wirklichkeitswahrnehmung" (Senge 2006: 41; vgl. dazu auch Esser 2002: 2), da sie alle Phänomene der sozialen Welt erfasse. Senge folgert, dass alle Institutionen kognitiv verankert sind, "seien es nun Regeln, Gesetze, Werte etc. Regulative und normative Institutionen sind damit Spezialfälle von kognitiven Institutionen." (Senge 2006: 41). <sup>81</sup> Die soziale bzw. institutionelle Struktur ermöglicht, dass sich bestimmte Handlungen bzw. Praktiken wiederholen. Diese verankerten Strukturien schränken das Handeln ein und ermöglichen es. Strukturierung ist dabei der Prozess des Re- und Produzierens von Interaktionszusammenhängen (vgl. Giddens 1988: 89).

*Fazit*: Der Begriff der Institution ist im NI weit gefasst bzw. offen konzeptioniert<sup>83</sup>: Er beinhaltet alles, woraus sich relativ dauerhafte Handlungen ableiten lassen, z. B. Gesellschaft, Gesetze, Staat, Organisationen, formale Aspekte von Organisationen, Rollen, Glaubenssysteme, Werte und Erwartungen (vgl. Senge 2006: 40)<sup>84</sup>. Die Erwartungen der Institution schließen die sozialen Regeln des Denkens und Handelns von Akteuren ein (vgl. Senge 2006: S. 55f. und 2005: 114). D. h., Institutionen strukturieren den Handlungskontext des Akteurs, reduzieren Unsicherheit, bestimmen Verhaltenserwartungen anderer Akteure näher und bezwecken und sanktionieren ein bestimmtes Verhalten (vgl. North 1990: 3).

#### Institutionen

- Institutionen geben Entscheidungshilfen (Leitfaden), reduzieren Handlungsoptionen, indem sie einen Handlungsrahmen vorgeben, der Präferenzen und Handlungen einschränkt, Kooperationen ermöglicht und eine Erwartungssicherheit und Funktionsfähigkeit des Systems gewährleistet.
- Diese Einschränkung von Handlungsoptionen ist mit Macht bzw. Machtverteilung durch Institutionen verbunden. Sie beinhaltet mit ihren Regeln und Routinen in diesem Rahmen normative Einstellungen und Erwartungen der Gesellschaft, an denen sich Organisationen orientieren, um Legitimität zu erhalten.
- Um die Stabilität der Institution zu sichern, ist ihre Legitimität<sup>85</sup> von Bedeutung. Institutionen streben nach Legitimität und versuchen sich den gesellschaftlichen Veränderungen bei Problemen entsprechend anzupassen. Institutionen können daher als Problemlösungskonzepte verstanden werden.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>82</sup> Institutionelle Regeln ähneln dem Konzept der sozialen Normen. Unter institutionellen Regeln subsumieren Meyer/Rowan (1977: 41) Annahmen, Regeln, Erwartungen und normative Verpflichtungen. Diese sind allgemein bekannt, anerkannt und werden unterstützt. Meyer/Rowan (2009) führen die folgenden drei Mechanismen zur Entstehung von institutionellen Regeln an. (1) Komplexe Beziehungsnetzwerke: Die Zahl der institutionellen Mythen steigt mit Stärke/Dichte der verbundenen Beziehungsnetzwerke und hat eine Vereinheitlichung und Kodifizierung von Regeln zur Folge. (2) Kollektive Akteure und Zertifikate/Auszeichnungen: Starke kollektive Akteure (Staat, Behörden, öffentliche Einrichtungen, Rechts- und Bildungssystem) und die Wichtigkeit von Lizenzen, Diplomen, Zertifikaten tragen zur Erzeugung von institutionellen Regeln bei (vgl. Fritz 2006: 143/144f.).
(3) Einfluss mächtiger Organisationen: Mächtige Organisationen können das institutionelle Umfeld stark prägen.

<sup>&</sup>lt;sup>83</sup> Die große Bedeutungsoffenheit (Hasse/Krücken 2008: 1) des Institutionenbegriffs bezeichnet Senge (2005: 127f.) als Stärke, da er eine vielseitige Anwendbarkeit und ein weites Feld für wissenschaftliche Tätigkeiten eröffne.

eröffne.

4 Durkheim (1999: 109ff.) unterscheidet zwischen den regelhaften Handlungsmustern und der sich daraus ableitenden Erscheinung generierender Phänomene. Generierende Phänomene sind für ihn Institutionen, die durch regelhafte Handlungsmuster zum Ausdruck kommen.

<sup>85</sup> Legitimität und der Zusammenhang von Institutionen und Legitimität wird in der Folge detailliert erläutert.

Im Neo-Institutionalismus sind es die Institutionen der Gesellschaft, die das organisationale Handeln bestimmen. Institutionen haben eine gewisse *Macht*<sup>86</sup> (vgl. Durkheim 1984).

Von Institutionen gehen folglich Einflüsse aus, denen sich Organisationen nicht gänzlich entziehen können.

Institutionen sind beständig<sup>87</sup> und werden (mit ihren Regeln, Normen, Vorstellungs-/Interpretationsmustern und konformen Handlungen in sozialen Strukturen<sup>88</sup> sowie mit ihren Sanktionsmöglichkeiten bei Verstößen) von Generation zu Generation weitergetragen.<sup>89</sup>

"Institutionen überbrücken Raum und Zeit, d. h., sie besitzen die konkrete Situation überdauernder Qualitäten. Sie wirken stabilisierend, indem sie Erwartungssicherheit bieten bzw. Unsicherheiten reduzieren. Daher sind sie – per definitionem – mit relativer Dauer und relativer Ordnung verbunden [...]." (Walgenbach 2008: 85)

Sie repräsentieren gemeinsame Werte und Deutungsmuster. Institutionen sind von relativer Kontinuität und besitzen (im Zeitverlauf) ein bestimmtes Maß an Ordnung und Stabilität. 90 Eine Institution besteht demnach dauerhaft, unabhängig von den sozialen Akteuren (Externalität und Objektivität).

Sie repräsentiert bestimmte gesellschaftliche Leitlinien (Sinnbezug) und nimmt zudem Einfluss auf das soziale Handeln<sup>91</sup> (Regulation) (vgl. Koch/Schemmann 2009a: 22):

"Institution represents a social order or pattern that has attained a certain state of property; institutionalization denotes the process of such attainment." (Jepperson 1991: 145, Hervorhebungen im Original)

<sup>87</sup> Unbestritten ist der Aspekt der Dauerhaftigkeit von Institutionen. Dauerhaftigkeit bzw. Beständigkeit bedeutet die Anwendung einer sozialen Regel über einen längeren Zeitraum (vgl. Scott 2001: 48, Tolbert/Zucker 1996: 180ff.)

<sup>88</sup> "Strukturen reduzieren die äußerste Komplexität der Welt auf einen stark verengten und vereinfachten Bereich von Erwartungen, die als Verhaltensprämissen vorausgesetzt und normalerweise nicht hinterfragt werden" (Luhmann 2008: 233).

89 Berger und Luckmann (1969: 141ff.) erläutern, dass Menschen Institutionen schaffen. Diese aber wiederum als objektive, externalisierte Welt wahrnehmen. Der Mensch wird in die objektivierte Welt von Institutionen hineingeboren und erfährt durch seine Sozialisation die verschiedenen Institutionen. Diese Wahrnehmung der Institutionen erfolgt nicht deterministisch, sondern stets in Auseinandersetzung mit der institutionellen Wirklichkeit.
90 Mit zunehmender Dauerhaftigkeit der Institutionen gewinnen sie an Stabilität und gelten als stärker institutionalisiert. Berger/Luckmann (1969: 62ff.) beschreiben verschiedene Grade von Institutionalisierung. Institutionen mit hohem Institutionalisierungsgrad sind im gesellschaftlichen Prozess typisiert, sind fest verankert und werden nicht hinterfragt: Sie sind taken-for-grantedness, d. h., sie sind selbstverständlich und verbindlich (vgl. Scott 2001: 48ff., Zucker 1988: 35ff., Tolbert/Zucker 1996: 180ff.). Die verbindliche Geltung bezeichnet Durkheim als. Realität sui generis" (Durkheim 1999: 99).

Durkheim als "Realität sui generis" (Durkheim 1999: 99).

<sup>91</sup> "Institutionen sind eine besondere Art sozialer Regeln für soziale Handlungen. Regeln sind typisierte Anweisungen für Handlungen, die nicht einmalig, nicht beliebig und nicht unwichtig sind. [...] Eine soziale Regel ist dann eine Institution, wenn sie zeitlich von Dauer ist, wenn sie in sozialer Hinsicht für einen oder mehrere Akteure verbindlich ist und wenn sie maßgeblich für ein empirisches Phänomen ist. Institutionen sind also Regeln für Handlungen, die von Dauer, maßgeblich und verbindlich sind." (Senge 2005: 120) Diese Einteilung (zeitlich, sozial, sachlich) geht auf Luhmann (1965: 111ff.) zurück. Dieser Lesart folgend sind Institutionen v. a. Ergebnisse sozialer Handlungsmuster, die sich zu Routinen entwickeln und verselbstständigen (vgl. Scott 2001: 48ff., Senge 2005: 120).

33

<sup>&</sup>lt;sup>86</sup> Soziale Tatbestände in Form von Ansprüchen, Regeln und Gesetzen haben einen Macht- und Zwangscharakter, der sich Akteuren in Institutionen aufzwängt bzw. Akteure beeinflusst. "Diese Typen des Verhaltens und Denkens stehen nicht außerhalb des Individuums, sie sind auch mit einer gebieterischen Macht ausgestattet, kraft deren sie sich einem jeden aufdrängen, er mag wollen oder nicht" (Durkheim 1984: 106).

Institutionen sind in dieser Perspektive ein soziales System, gekennzeichnet von den Eigenschaften der Objektivität, Legitimität und Diffusion. Sie sind dynamisch, d. h. ein veränderliches soziales Konstrukt. Sie beeinflussen organisationales Geschehen, somit auch Veränderungen, und beschäftigen sich mit Prozessen der Institutionalisierung (Entstehung von Institutionen) und De-Institutionalisierung (Veränderung von Institutionen). Institutionen verändern bzw. entwickeln sich, wenn sich Erwartungen in der Umwelt und von Anspruchsgruppen ändern, von denen eine Organisation abhängig ist, d. h., wenn die Legitimität gefährdet ist.

#### Legitimität

Legitimität stammt von dem lateinischen Wort *legitimitas* bzw. *lex legitimus* ab. *Legitimitas* kann mit dem deutschen Wort *Rechtmäßigkeit*, das lateinische Wort *lex legitimus* mit *Gesetz* übersetzt werden. Im Sprachgebrauch wird Legitimität synonym mit den Begriffen *Anerkennungswürdigkeit* und *Rechtmäßigkeit* verwendet. Legitimation entspringt aus dem gleichen lateinischen Ursprung wie Legitimität. Umgangssprachlich bedeutet Legitimation eine Erlaubnis, eine Handlung durchführen zu können. <sup>92</sup> In der Soziologie wird Legitimation als Rechtfertigung faktisch bestehender Ordnungen und Regeln gebraucht (vgl. Nohlen 2001: 275ff., Mandt 1995: 287f.) <sup>93</sup> und ist nach Hellmann für jede Organisation "ein hohes Gut, weil die Legitimität, d. h. die Integrität, Anerkennung und Vertrauenswürdigkeit einer Organisation, die durch die Legitimation ihrer Klienten und anderer Akteure zugeschrieben wird, zu ihrem Überleben und Erfolg wesentlich beiträgt" (Hellmann 2006: 75).

#### Legitimität im Neo-Institutionalismus

Die inhaltliche Bestimmung des Legitimitätsbegriffs wird im NI nicht vorgenommen, hat hier aber dennoch eine zentrale Bedeutung<sup>94</sup> und wird als ein institutionsbestimmendes Merkmal charakterisiert.

"Das Entstehen und Überleben von Organisationen wird durch ihre gesellschaftliche Legitimität erklärt, also über die Konformität mit in der gesellschaftlichen Umwelt institutionalisierten Erwartungen." (Hasse 2009: 239)

۵

<sup>&</sup>lt;sup>92</sup> Legitimität ist definiert als ein mehrdeutiger Grundbegriff der Politik/ Politikwissenschaft. Der Legitimitätsbegriff kann auf (1) den Legitimitätsanspruch einer politischen oder gesellschaftlichen Ordnung (vgl. Habermas 1973), (2) den Legitimitätsglauben der Herrschaftsunterworfenen (vgl. Weber 1992) oder (3) beides zugleich (Legitimitätsanspruch und Legitimitätsglauben) und in Wechselwirkung (vgl. Habermas 1973) aufeinander bezogen werden (s. hierzu auch Nohlen 2001: 276).

<sup>33 &</sup>quot;Man versteht heute darunter die rein faktische verbreitete Überzeugung von der Gültigkeit des Rechts, von der Verbindlichkeit bestimmter Normen oder Entscheidungen oder von dem Wert der Prinzipien, an denen sie sich rechtfertigen." (Luhmann 2008: 27)

<sup>&</sup>lt;sup>94</sup> Um Legitimität beschreiben zu können, wird Rekurs auf Suchman (1995) genommen: "Legitimacy is a generalized perception or assumption that actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed systems of norms, values, beliefs, and definitions." (Suchman 1995: 574, Hervorhebung im Original)

Mark C. Suchman (1995: 571) unterscheidet zwischen drei Typen von Legitimität: (1) Pragmatische Legitimität, <sup>95</sup> (2) Moralische Legitimität<sup>96</sup> und (3) Kognitive Legitimität. <sup>97</sup> Er bezeichnet den Stellenwert von der organisationalen Legitimität als einen "anchor-point of a vastly expanded theoretical apparatus addressing the normative and cognitive forces that constrain, construct, and empower organizational actors" (Suchman 1995: 571).

Legitimität bedeutet Integrität, Anerkennung sowie Vertrauenswürdigkeit einer Organisation. Legitimität wird Organisationen durch andere Akteure, ihr Klientel bzw. ihre Anspruchsgruppe zugeschrieben.<sup>98</sup>

Meyer und Rowan (1977) beschreiben in ihrem Aufsatz "Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony", dass das Überleben und der Erfolg einer Organisation nicht nur von dem Ausmaß ihrer Effizienz und Formalität abhängt. Legitimität könne die Sicherung von Erfolg und Überleben maßgeblich beeinflussen. Organisationen<sup>99</sup> müssen bestimmten Erwartungen entsprechen<sup>100</sup> (vgl. Hellmann 2006: 77f.), um sich Überlebenschancen<sup>101</sup> sichern zu können (vgl. Meyer/Rowan 1977: 352, Scott 1991: 169):

"Eine effiziente Koordination und Steuerung der produktionsbezogenen Aktivitäten allein kann das Überleben der Organisation nicht sicherstellen. Der Erfolg wird wesentlich dadurch bestimmt, dass es einer Organisation gelingt, ihre Legitimität in ihrer institutionellen Umwelt zu sichern und zu steigern." (Walgenbach/Meyer 2008: 27)

Legitimität birgt Wettbewerbsvorteile für eine Organisation. Eine der grundlegenden Aussagen von Meyer/Rowan lautet in diesem Zusammenhang:

"Organisationen, die gesellschaftlich legitimierte und rationalisierte Elemente in ihre formalen Strukturen<sup>102</sup> übernehmen, maximieren ihre Legitimität, erhöhen den Ressourcenzufluss und verbessern ihre Überlebenschancen." (Meyer/Rowan 1977: 352) <sup>103</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>95</sup> Unter pragmatischer Legitimität versteht Suchman (1995: 578) die strategische Investition in Form von Zweckrationalität und Tauschlogik, um die eigene Organisationslegitimität zu erh\u00f6hen.

Moralische Legitimität bedeutet, dass eine Organisation bestimmte moralische Anforderungen (bestimmte Qualität/einen bestimmten Wert) erfüllt (vgl. Suchman 1995: 580f.).

<sup>&</sup>lt;sup>97</sup> Kognitive Legitimität ist dadurch gekennzeichnet, dass Organisationen sinn- und ordnungsstiftend, transparent und verständlich oder taken-for-granted sind (Suchman 1995: 582f.).

<sup>&</sup>lt;sup>98</sup> Legitimität ist das Ergebnis einer Generalisierung, durch die eine bestimmte Organisation oder eine Organisationsform grundsätzlich als nützlich für eine Gesellschaft erscheint (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 63ff.).
<sup>99</sup> Für Organisationen, die keine Produkte hervorbringen (im Gegensatz zu wirtschaftlichen Unternehmen) und deren Effizienz weniger gut an Kennzahlen gemessen werden kann, ist die Legitimität durch die Anpassung an Erwartungsstrukturen von besonderer Bedeutung. Die Untersuchungseinheiten der vorliegenden Interviewstudie können dieser Art von Organisationen subsumiert werden, da öffentlich-rechtliche Organisationen Dienstleistungen erbringen und klare Definitionen zum Output dieser Dienstleistungen nicht existieren.

Rationalitätsmythen stellen institutionalisierte Erwartungen an Organisationen dar. Die Umsetzung institutionalisierter Regeln und Erwartungen verschaftt Organisationen Legitimität bzw. Organisationen werden von ihren relevanten Anspruchsgruppen durch Entsprechung der Erwartungen als legitim betrachtet (vgl. Meyer/Rowan 1977; 345).

<sup>101 &</sup>quot;If an institution loses its legitimacy, it loses everything, for it can no longer continue to function as a constant organizer." (Boulding 1968: 3)

Organisationen entwickeln und arbeiten mit Formalstrukturen, um gesellschaftlich institutionalisierten Vorstellungen zu entsprechen. Sie wollen dadurch ihre Legitimität in der gesellschaftlichen Umwelt erzielen (vgl. Hasse/Krücken 2009: 239).

Organisationen werden als legitim betrachtet. wenn die Aktivitäten innerhalb gesellschaftlicher Werte, Normen, Vorstellungen und Festlegungen wünschenswert, richtig und angemessen erscheinen, d. h., wenn sie den gesellschaftlichen Erwartungen<sup>104</sup> entsprechen. Organisationen können demnach gesellschaftlich legitimierte Elemente in ihre Strukturen integrieren 105 bzw. gesellschaftlich legitimierte Normen anwenden, um sich ihrer Umwelt anzupassen (vgl. Meyer/Rowan 1977: 41). Legitimitätsstreben ist zudem ein sozialer Prozess des Rechtfertigens und Erklärens (vgl. Kapitel 2.2.4; vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 67). Legitimität als konstitutives Charakteristikum von Institutionen ist demzufolge gebunden an das soziale Feld (DiMaggio/Powell 1983: 148) bzw. die bestimmte Anspruchsgruppe. 106 Sie ist dennoch fragil, man kann sie nicht besitzen. Sie kann zugesprochen werden, iederzeit aber auch infrage gestellt werden. Organisationen können versuchen, den Prozess der Legitimität zu beeinflussen, partiell (auch) zu steuern (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 63-67). Fazit: Die Legitimität von Organisationen ist gefährdet, wenn sich Erwartungen in der Umwelt und von Anspruchsgruppen ändern. Damit Organisationen ihre Legitimität sichern können, müssen sie den Ansprüchen gerecht werden, sich weiterentwickeln und einen entsprechenden institutionellen Wandel vollziehen. Die Veränderung von Institutionen bzw. institutioneller Wandel<sup>107</sup> in Organisationen wird mit den Begriffen Institutionalisierung, Diffusion<sup>108</sup> und Isomorphie sowie mit De-Institutionalisierung beschrieben.

### Institutioneller Wandel

Meyer/Rowan (1977) beschreiben Institutionalisierung als einen Prozess, der wechselseitige Verhaltenserwartungen bzw. Handlungen durch kognitive Einordnungen generalisiert und typisiert, sodass sich relativ stabile Handlungs- und Beziehungsmuster herausbilden und typisierte Handlungsmuster bzw. Routinen übernommen werden. Die Verhaltensmuster bzw.

<sup>103</sup> Meyer/Rowan (1977: 352) lehnen sich an das Legitimitätsverständnis von Weber und Berger/Luckmann (1987:66, 98ff.: Rechtfertigung /Verankerung sozialer Handlungsmuster) an. Sie definieren den Legitimitätsbegriff allerdings vage und diffus und beschreiben ihn als taken-for-granted. Ihr Legitimitätsverständnis orientiert sich darüber hinaus an dem Problem bzw. Lösungsverhältnis von Stabilität und Legitimität.

106 Nicht nur die Implementierung bestimmter Werte und Normen verhilft zur Legitimierung. Die Kommunikation nach außen ist essenziell, um den Zuspruch der Anspruchsgruppe zu erhalten (vgl. Kapitel 2.4.5.2).

<sup>&</sup>lt;sup>104</sup> D. h. der Kontrolle der Bezugs-/Ansprucnsgruppe entsprechen: "Die Umwelt von Organisationen besteht aus institutionalisierten Erwartungen, die die Ausgestaltung von Organisationen nachhaltig prägen." (Walgenbach/Meyer 2008: 11). Organisationen müssen institutionalisierte Erwartungen berücksichtigen, sozial angemessen bzw. als legitim akzeptiert sein. March und Olsen (1989: 25ff.) beschreiben diesen Aspekt wie bereits erwähnt als Logik der Angemessenheit (logic of appropriateness).

<sup>105</sup> Meyer/Rowan (1977: 41) verweisen hier auf die Übernahme von powerful myths.

<sup>&</sup>lt;sup>107</sup> Die Veränderbarkeit von Institutionen, Prozessen der Institutionalisierung und De-Institutionalisierung sowie der Wandel institutioneller Strukturen waren anfänglich nicht im Interesse des NI. Kritiker sowie Anhänger des NI kritisierten, dass der NI institutionelle Strukturen zu stark betone und eine Theorie der Stabilität sei, die institutionelle und organisationale Veränderungen nicht erkläre. Um dieser Kritik Rechnung zu tragen, wurden empirische Studien veranlasst, die sich mit Prozessen der Institutionalisierung bzw. Diffusion und De-Institutionalisierung, d. h. dem Wandel von organisationalen Formen und Praktiken, beschäftigen (vgl. Walnenbach 2008: 85)

Walgenbach 2008: 85).

108 In den Studien zur Institutionalisierung wird die Herausbildung formaler Organisations- und Handlungsmuster und die Diffusion durch regulative, normative und kognitive Mechanismen fokussiert (s. o.; vgl. DiMaggio/Powell 1983, Scott 2001). Der Neo-Institutionalismus betont bezüglich des institutionellen Wandels die normativen und kognitiven Dimensionen. Wichtige Impulse erbringen mikrosoziologisch orientierte Studien. Sie untersuchen Legitimierung oder Delegitimierung institutioneller Formen sowie Erwartungszusammenhänge und tatsächliches Verhalten bei Legitimationsbestrebungen von Organisationen (vgl. Quack 2006: 172).

Routinen werden in Form von Institutionen so zunehmend als selbstverständlich - taken-forgranted – wahrgenommen (vgl. Quack 2006: 173, Walgenbach 1999: 321). 109 empirischen Befunde offenbaren. unterschiedliche Dvnamiken dass bzw. Institutionalisierungsgrade existieren. sodass zur Erklärung Institutionalisierungsprozesse Verlaufsmodelle entwickelt wurden. In den hierzu zentralen Arbeiten von Berger und Luckmann (1969/1987/1972) wird Institutionalisierung als Prozess beschrieben, in dem Individuen eine gemeinsame Definition der sozialen Wirklichkeit aufgrund der taken-for-grantedness (Selbstverständlichkeit) mit ihren gelebten Regeln und geglaubten Auffassungen herstellen (vgl. Mayntz/Scharpf 1995: 42).

Dieser Prozess der Institutionalisierung bzw. Schaffung institutioneller Handlungs- und Erwartungsstrukturen wird dabei in vier Phasen gegliedert: Habitualisierung, Typisierung, Institutionalisierung und Externalisierung.

- (1) Habitualisierung beschreibt die Entwicklung von permanenten Handlungen bzw. Verhaltensmustern von Akteuren.<sup>111</sup> Werden Handlungsmuster reziprok typisiert,<sup>112</sup> d. h. vom Gegenüber identifiziert, werden sie bewahrt bzw. beibehalten und schließlich mit dem zugrundeliegenden Motiv gespeichert (vgl. Berger/Luckmann 1969: 60).
- (2) Findet die *Typisierung* im wechselseitigen Verhältnis von mindestens zwei Akteuren statt, lösen sich typisierte Handlungen von Individuen (Phase der Typologisierung als Prozess der *Objektivierung*,<sup>113</sup> in der soziale Handlungsvorgänge den Charakter objektiver Wirklichkeit erlangen) (vgl. Berger/Luckmann 1969: 64f.).

<sup>&</sup>lt;sup>109</sup> Institutionalisierung wird als jener Prozess verstanden, durch den soziale Handlungsschemata implementiert und nicht hinterfragt werden (vgl. Meyer/Rowan 1977, Walgenbach 2008: 90).

In Anlehnung an Berger/Luckmann (1969) haben die Autorinnen Tolbert/Zucker (1996) ein dreistufiges Prozessmodell entwickelt, das die Institutionalisierung erklärt: (1) Habitualisierung (Akteure entwickeln spezifische Handlungsmuster zur Lösung konkreter Problemstellungen als gemeinsame Praktiken im Alltagshandeln), (2) Objektivierung (Denk- und Handlungsmuster werden durch Argumentation dargelegt, sodass diese von anderen Akteuren akzeptiert, legitimiert und übernommen werden) und (3) Sedimentierung (Verinnerlichung und Naturalisierung als sozialen Fakt). Sie (vgl. ebd.) erläutern, dass die verschiedenen Stufen jeweils einen unterschiedlichen Grad an Institutionalisierung aufweisen.

<sup>&</sup>lt;sup>111</sup> Es entwickeln sich Gewohnheiten. Der Mensch handelt durch die Ausführung von Handlungsroutinen. Der Akteur handelt routiniert, wenn sich eine soziale Situation als stimmig bzw. kompatibel erweist. Diese Routinisierung entlastet Individuen ständig Entscheidungen treffen zu müssen.

 <sup>112 &</sup>quot;Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handlungen reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für ihr Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und die Typik nicht nur der Akte, sondern auch der Akteure" (Berger/Luckmann 1969: 58).
 113 Handlungen des Gegenübers können identifiziert werden. Handlungen/Produkte gewinnen einen objektiven

Thandlungen des Gegenübers können identifiziert werden. Handlungen/Produkte gewinnen einen objektiven Charakter. Sie erfahren eine Vergegenständlichung. Die objektive Wirklichkeit spiegelt sich in der subjektiven Gewissheit des Akteurs wider, das objektiv Richtige zu tun, den Erwartungen entsprechend zu handeln (vgl. Berger/Luckmann 1969, Walgenbach 2008: 91). "For highly institutionalized acts, it is sufficient for one person simply to tell another that this is how things are done." (Zucker 1977: 726)

- (3) Je mehr Akteure bestimmte Handlungsmuster bestätigen, d. h. ein Konsens über die Bedeutung neuer Strukturen erlangt wird, werden diese institutionalisiert (Phase der Institutionalisierung).
- (4) Personenspezifische Verhaltenserwartungen lösen sich von Individuen und werden legitimiert. Der subjektive Sinn wird entäußert, d. h., Verhaltenserwartungen finden Eingang in das allgemeine Wissensgut und stellen Handlungsorientierung, Haltungserwartung und Handlungsbeschränkung zugleich dar (Phase der Externalisierung) (vgl. Berger/Luckmann 1969: 53).

Die Institutionalisierung ist durch die dargestellten Phasen gekennzeichnet. Sie bezeichnet den Vorgang der Generalisierung und Typisierung von gegenseitig aufeinander bezogenen und stark habitualisierten Handlungen, sodass sich relativ stabile Handlungs- und Beziehungsmuster herausbilden.<sup>114</sup> Wesentlich ist, dass typisierte Handlungsmuster bzw. Routinen übernommen werden.

"Institutionalisierung heißt [...], daß [sic] die von den Mitgliedern einer Gesellschaft geteilten Deutungssysteme, obwohl durch Interaktion zwischen Menschen geschaffen, von den Mitgliedern dieser Gesellschaft als objektive und externe, d. h. als außerhalb der Individuen liegende und historisch vor ihnen bestehende Strukturen betrachtet werden." (Walgenbach 1999: 321)

Handlungen und Handlungsstrukturen, die über Generationen hinweg übertragen bzw. übernommen werden (s. o.), sind als historische soziale Fakten zu werten, die nicht hinterfragt werden und als legitim gelten (vgl. Berger/Luckmann 1969: 75).

Institutionalisierung ereignet sich nicht ohne die Legitimierung von Verhaltensmustern. Soziale Handlungsmuster werden gerechtfertigt und im Bezugsrahmen von Akteuren verankert.<sup>115</sup>

Ein Großteil der (impliziten) Verhaltenserwartungen und Verhaltensmuster bzw. Verhaltensvorschriften wird "im Laufe der Sozialisation als objektive Wahrheit gelernt und damit als subjektive Wirklichkeit internalisiert" (Berger/Luckmann 1969: 71).<sup>116</sup>

<sup>114</sup> Je stärker der Institutionalisierungsgrad ist, d. h. je stärker Strukturen verfestigt/verankert sind, desto schwieriger lassen sich diese verändern. Je schwächer der Institutionalisierungsgrad ist, desto schwächer und somit veränderbar bzw. anpassungsfähiger sind die institutionalisierten Strukturen.

<sup>&</sup>lt;sup>115</sup> Akteure können habitualisierte Handlungen, Normen und Regeln, d. h. die damit verbundenen Wertvorstellungen, nachvollziehen: "(O)bjectification itself its insufficient: there must be some diffusion and legitimation of the objectified item within a set of relevant actors – a society or an organizational field – in order for the item to be institutionalizes" (Jennings/Greenwood 2003: 196).

<sup>116 &</sup>quot;Handlungsmuster werden im Zuge der Sozialisation erlernt", bedeutet, dass Verhaltensweisen und wechselseitige Verhaltenserwartungen für Akteure zur Gewohnheit werden. Nach dem Motto: "Das macht man so" (Berger/Luckmann 1969: 66).

Diese Verhaltensvorschriften, die als subjektive Wirklichkeit interpretiert werden, müssen durch kontinuierliches institutionenkonformes Verhalten der Akteure Bestätigung finden (vgl. Tolbert/Zucker 1996: 181).117

Fazit: Institutionalisierung ist als ein sozialer Prozess<sup>118</sup> zu verstehen, in dem subjektiv sinnhafte soziale Phänomene erlangt werden. Die sozialen Phänomene mit objektivem Wirklichkeitsgehalt und sozial legitimierter Existenz bestehen, sofern sie als sinnhaft und wirklich erlebt werden.

### Isomorphie

Zentral für die Studien zur Institutionalisierung sind Diffusionsprozesse<sup>119</sup>, die auf Isomorphie<sup>120</sup> verweisen (vgl. DiMaggio/Powell 1983). Isomorphismus wird als Quelle des konvergenten Institutionenwandels erfasst (vgl. Quack 2006: 174).

Unter Isomorphie wird eine Strukturangleichung zwischen der formalen Struktur einer Organisation und den institutionalisierten Erwartungen ihrer Umwelt verstanden (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 26). Für Organisationen sind die Konsequenzen der Isomorphie bzw. Strukturangleichung positiv: Die Überlebenschancen und Aussichten auf Erfolg verbessern sich, da mit der Strukturangleichung bzw. Anpassung oder Übernahme von Strukturen ein Legitimitätsgewinn verbunden ist (s. o.; vgl. Quack 2006: 173).

<sup>117</sup> Gesellschaft wird zur objektiven Wirklichkeit durch Prozesse der Institutionalisierung. Institutionen werden verdinglicht, indem sie als Notwendigkeit legitimiert und zu komplexen symbolischen Sinnwelten systematisiert werden (vgl. Berger/Luckmann 1969: 63f.).

Soziale Phänomene sind taken-for-granted (vgl. Meyer/Rowan 1977: 352; 1991: 53), d. h., soziale Phänomene werden unhinterfragt praktiziert und aufgrund ihrer Verbreitung wie selbstverständlich gehandhabt. Je selbstverständlicher soziale Handlungsprozesse verlaufen, desto höher ist der Grad der Institutionalisierung. Je stärker Akteure die Verhaltenserwartungen (als vermeintlich eigene Erwartungen) verinnerlicht haben, desto institutionalisierter und selbstverständlicher (unhinterfragter) folgen ihre Handlungen: "Institutions [...] establish the very criteria by which people discover their preferences." (DiMaggio/Powell 1991: 11)

119 Rogers (1995: 5) bezeichnet Diffusion als einen "process by which an innovation is communicated through

certain channels over time among of the members of a social system".

Isomorphie leitet sich aus dem Griechischen (isos = gleich; morphe = Form/Gestalt) ab und kann mit Formoder Gestaltungsgleichheit übersetzt werden.

Die zunehmende Strukturierung und Institutionalisierung von Organisationen bzw. Isomorphie. 121 organisationalen Feldern führen zu DiMaggio und Powell (1983) unterscheiden drei Mechanismen der Isomorphie: 122 (1) Strukturangleichung durch Zwang (Coercive Isomorphism). 123 (2) Strukturangleichung durch mimetische Prozesse 124 und (3) Strukturangleichung durch normativen Druck. 125

Unternehmen und Institutionen sind hochgradig reguliert (vgl. DiMaggio/Powell 1983, Fligstein 1990). Einerseits werden sie mit externen Regulierungen staatlicher Maßnahmen, andererseits mit dem Konkurrenzdruck von Organisationen im sozialen Feld bzw. mit deren wechselseitiger Orientierung konfrontiert. Durch diese Regulierung und Beeinflussung kann Isomorphie in den drei genannten Mechanismen bewirkt werden. Jede dieser Isomorphiebestrebungen reagiert auf Erwartungen, die Organisationen wahrnehmen. Organisationen fühlen sich gezwungen, diesen Erwartungen zu entsprechen bzw. sich anzupassen. 126

<sup>&</sup>lt;sup>121</sup> Eine Organisation gleicht sich Organisationen an, die mit den gleichen Umweltbedingungen konfrontiert sind. 122 DiMaqqio/Powell (1983) beziehen sich auf Meyer/Rowan (1977: 341) und Starbuck (1976), die sich bereits mit Isomorphie bezüglich der formalen Strukturen beschäftigt haben. DiMaggio/Powell (1983) entwickeln diese weiter und stellen ihre Wirkungsweise deutlicher heraus.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Bei diesem Mechanismus stehen die Anforderungen der institutionellen Umwelt an die Organisation (z. B. Gesetzesvorschriften. Abhängigkeiten zu anderen Unternehmen und Ressourcen, Erwartungen der Gesellschaft) im Vordergrund. Isomorphie durch Zwang fußt auf autoritativen Zwängen: Es existieren Organisationen, die durch Abhängigkeitsverhältnisse Druck auf andere Organisationen ausüben können. Instanzen/Organisationen höherer Ordnung stellen Anforderungen, d. h., abhängige Organisationen werden dazu veranlasst, diese Organisationsmodelle ihrer institutionellen Umwelt bzw. von Organisationen, in deren Abhängigkeit sie stehen, zu übernehmen (vgl. DiMaggio/Powell 1983: 153f., Walgenbach 2008: 35, Becker-Ritterspach 2006: 109). Organisationen in einem Feld werden so zunehmend homogener (vgl. Walgenbach 2008: 35). DiMaggio/Powell (1983) begründen diese Strukturangleichung wie folgt: "Je größer die Abhängigkeit einer Organisation von einer anderen Organisation, desto stärker wird sie sich hinsichtlich ihrer Strukturen, ihrer Kultur und ihres Verhaltens jener Organisation angleichen, von der sie abhängig ist. [...] Je stärker die Ressourcen, auf die eine Organisation angewiesen ist, in einer anderen Organisation zentralisiert sind, desto stärker wird sich diese Organisation jener anderen Organisation angleichen, von deren Ressourcen sie abhängig ist" (DiMaggio/Powell 1983: 154).

Mimetische Isomorphie ist die Anpassung von Organisationen durch Imitation (z. B. gua Benchmarking durch Unternehmensberatungen, Wirtschaftsverbände, Personalwechsel). Sie beruht auf organisationalen Reaktionen wie Angst und Unsicherheit. Unsicherheit bewegt Organisationen zu isomorphen Handlungen. Vorbild sind in mimetischen Prozessen Organisationen, deren Strukturelemente und Praktiken erfolgsversprechend bzw. legitimer sind bzw. wahrgenommen und schließlich kopiert werden (vgl. Becker-Ritterspach 2006: 110, DiMaggio/Powell 1983: 154f., Walgenbach 2008: 36f.): "Je unsicherer und uneindeutiger der Zusammenhang zwischen den eingesetzten Mitteln und Zielen einer Organisation, desto größer ist das Ausmaß, in dem die betreffende Organisation jene Organisationen als Modelle heranzieht, die sie erfolgreich wahrnimmt" (DiMaggio/Powell 1983: 154).

Der dritte Mechanismus der Isomorphie ist begründet in der zunehmenden Professionalisierung (als einheitliche Orientierung) in modernen Gesellschaften. Durch die Professionalisierung werden Normen, Richtlinien, Prozeduren und Standards definiert, wie eine Ausbildung (Schaffung formeller Ausbildungswege bzw. Vereinheitlichung der Ausbildung, einheitliche Kriterien der Personalselektion/Mitarbeiterauswahl), eine Organisation und das Arbeiten in einer Organisation funktionieren sollen. Definitionen von Ausbildung, Organisation und Arbeitsausführung werden kognitiv verankert, sind oftmals an normative Sanktionen gebunden und erlangen so einen verpflichtenden Charakter. Berufsausbildung, Berufsstand und Auswahl der Mitarbeiter gestalten sich in Organisationen unter den zuvor aufgeführten Aspekten nach ähnlichen Kriterien: "Je höher das Ausmaß der Strukturierung in einem organisationalen Feld, desto höher ist das Ausmaß der Strukturierung" (DiMaggio/Powell 1983: 156).

Dieser Argumentation folgend wird deutlich, dass sich Organisationen in sozialen Feldern einander annähern und Vorgaben auf überaus homogene Weise verarbeiten.

Isomorphie verweist auf Veränderungen (in Richtung Homogenisierung) und den damit einhergehenden Legitimitätsgewinn:

"Each of the institutional isomorphic process can be expected to proceed in the absence of evidence that it increases internal organizational efficiency. To the extent that organizational effectiveness is enhances, the reason is often that organizations are rewarded for their similarity to other organizations in their field. This similarity can make it easier for organizations to transact with other organizations, to attract careerminded staff, to be acknowledged as legitimate and reputable, and to fit into administrative categories that define eligibility for public and private grants and contracts." (DiMaggio/Powell 1991: 73)

Isomorphiebestrebungen reagieren wie zuvor beschrieben auf Erwartungen, um einen Legitimitätsverlust bzw. eine Schwächung der Institution zu verhindern. Die Schwächung der Institution wird synonym als De-Institutionalisierung benutzt.

# De-Institutionalisierung

Institutioneller Wandel findet nur vereinzelt in einem sozialen Vakuum statt.<sup>127</sup> Er vollzieht sich zumeist im Kontext von impliziten Erwartungen, Gesetzen und Standards (vgl. Quack 2006: 178). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass De-Institutionalisierung dem Institutionalisierungsprozess<sup>128</sup> häufig vorausgeht. De-Institutionalisierung wird im NI als Schwächung der Institution (Verlust von Legitimität), Erosion ihres Geltungsbereiches bzw. Verlust ihrer Eigenschaften<sup>129</sup> und Zweckmäßigkeit oder gar als Verschwinden/Auflösung von Institutionen verstanden (vgl. Quack 2006: 176; vgl. auch Zucker 1988 und Oliver<sup>130</sup> 1992).<sup>131</sup> De-Institutionalisierungsprozesse können durch Ursachen innerhalb (endogen) oder außerhalb (exogen) der Organisation ausgelöst werden (vgl. Quack 2006: 180, Walgenbach 2008: 102).<sup>132</sup>

\_

<sup>130</sup> Oliver (1992) postuliert drei Ursachen für De-Institutionalisierung: (1) Politischen, (2) funktionalen und (3) sozialen Druck.

131 De-Institutionalisierung ist demzufolge der Verlust der institutionsbestimmenden Eigenschaften Objektivität, Legitimität und Diffusion. Der institutionelle Wandel wird im NI als Wandel dieser Eigenschaften beschrieben (s. o).

<sup>&</sup>lt;sup>127</sup> Akteure agieren niemals in einem institutionsfreien Raum miteinander (vgl. Schiller-Merkens 2008: 74).

Kritik wird an den Institutionalisierungsprozessen verübt, da sie die Ordnung und Homogenität zulasten der Verschiedenartigkeit überbetonen. Des Weiteren werden fehlende, mangelhafte Erkenntnisse von Wandel sowie eine Überschätzung von Isomorphie (im Sinne von exakt übereinstimmender Exportier- und Importierbarkeit von Objekten und Praktiken) kritisiert. Es werde nicht berücksichtigt, dass multiple Anpassungsleistungen stattfinden. Multiple Anpassungsleistungen umfassen bspw. die Filterung von lokalen, strukturellen und kulturellen Möglichkeiten, Sinn- und Interpretationsprozesse sowie die strategische Modifizierung und die Anpassung an neue, kulturelle Gegebenheiten (vgl. Walgenbach 2008 108ff.).

<sup>&</sup>lt;sup>129</sup> Z. B. finden ehemals institutionalisierte Praktiken keine Anwendung mehr. "Je mehr eine Alternative durch einen einsetzenden Institutionalisierungsprozess als legitime Praktik erscheint, desto stärker erodiert die Legitimität der zuvor institutionalisierten Praktik" (Walgenbach 2008: 102).

Scott (2001) befürwortet eine Unterscheidung dieser als De-Institutionalisierung gekennzeichneten Veränderungsprozesse in Top-down- und Bottom-up-Prozesse. Unter Top-down-Prozessen versteht Scott (2001: 192) die Begrenzung und Ermöglichung von Akteurshandlungen durch Zwang, Anreize, Nachahmung oder Sozialisation in lokalen Kontexten (exogen). Bottom-up-Prozesse charakterisiert Scott (2001: 192) als Veränderung institutioneller Kontexte durch Akteurshandlungen durch selektive Verarbeitung, Interpretation, Adaption oder Rekombination (endogen). Top-down- und Bottom-up-Prozesse können synchron ablaufen (vgl. Quack 2006: 178).

Sie bewirken Veränderungen bzw. Innovationen,<sup>133</sup> die in der Literatur als *Bricolage/Rekombination*<sup>134</sup> oder *Übersetzung/Diffusion*<sup>135</sup> bezeichnet werden.<sup>136</sup>

Ergebnis dieser Prozesse (De-Institutionalisierungs- sowie Institutionalisierungs-/Diffusionsprozesse) ist die Re-Institutionalisierung der Handlungsgrundlage, d. h., institutionelle Praktiken brechen weg, neue Praktiken entstehen und werden schließlich institutionalisiert.

Greenwood, Suddaby und Hinings (2002) haben aus dieser Perspektive ein Prozessmodell des institutionellen Wandels entwickelt, <sup>137</sup> der durch exogene Auslöser verursacht wird. Externe Ereignisse (*precipitating jolts*) <sup>138</sup> stellen den Auslöser für den institutionellen Wandel in ihrem Prozessmodell dar (vgl. Greenwood/Suddaby/Hinings 2002: 59ff.). Die (1) *precipitating jolts* <sup>139</sup> bringen das Handlungsgeschehen in Organisationen aus dem Gleichgewicht. Durch neue Ideen, Perspektiven und Logiken wird die (2) *De-Institutionalisierung* in Gang gesetzt. Die Phasen der (3) *Pre-Institutionalisierung* (Erprobung der verschiedenen Innovationen) und (4) *Theoretisierung* (Handlungsmuster und ihr Wirkungsgrad werden spezifiziert) schließen sich an. Ist die Theoretisierung erfolgreich, folgt die (5) *Diffusion* der neu institutionalisierten Formen und Praktiken (Phase der zunehmenden Obiektivierung: Handlungsmuster gewinnen an sozialer Akzeptanz).

<sup>133 &</sup>quot;Unter einer Innovation verstehen wir die Erarbeitung und Implementierung einer Lösung, die in dieser Organisation bisher noch nicht realisiert wurde – vielleicht aber in anderen Organisationen" (Kieser/Walgenbach 2010: 390). D. h., Veränderungen können sich als Innovationen, als neue Praktiken niederschlagen: So verweisen Nelson/Winter (1982) und Minder (2001) im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Interviewstudie darauf, dass durch Zertifikate bzw. organisationale Veränderungen institutionelle Praktiken weg brechen und neue Methoden, Verfahren oder Praxen entstehen können (vgl. Bergmann/Daub 2006, Gemünden/Kock 2008, Gemünden/Salomon 2004, Minder 2001: 73, Nelson/Winter 1982). Eine signifikante Größe von Innovationen ist neben der Kreativität die Umsetzungsfähigkeit (vgl. Hartmann/Brentel/Rohn 2006: 21). Innovationen bedürfen zudem einer angemessenen Ressourcenausstattung (vgl. Kuper/Thiel 2010, Meyer/Rowan 1977, Pawlowsky/Geppert 2005, Stern 2010: 26). Stern (2010) verweist ebenso auf den Kostenfaktor, der sich zur Barriere für Innovationen herauskristallisieren kann. Gerade in Öffentlichen Diensten ist die Ressourcenausstattung bei defizitären Haushalten problematisch (vgl. Bechmann 2001: 3).

<sup>&</sup>lt;sup>134</sup> Unter *Bricolage* oder Rekombination versteht Campbell (2004: 62ff.) einen institutionellen Wandlungsprozess, der alte (bekannte, lokale), neue und externe Elemente/Prinzipien kombiniert, sowie die Übernahme von neuen Praktiken in bereits vorhandene Institutionen bzw. die Neuverknüpfung mit dieser und verfügbaren institutionellen Elementen/Prinzipien (vgl. dazu ebenfalls Scott 2001: 192). Campbell (2004: 69f.) unterscheidet darüber hinaus zwischen *substantzieller Bricolage* (Logik, um Koordinationsprobleme zu öben) und *symbolischer Bricolage* (Logik der Angemessenheit, um Anschlussfähigkeit und Legitimität zu erlangen).

<sup>&</sup>lt;sup>135</sup> Diffusion/Übersetzung bedeutet, dass bestimmte Praktiken diffundieren, aber in den jeweiligen Kontexten divergierend umgesetzt werden (vgl. Walgenbach 2008: 110). D. h., es finden Modifikationen statt. Diffusion ist somit ebenfalls ein zentraler Motor für institutionellen Wandel (im Sinne einer Heterogenität) (vgl. Walgenbach 2008: 110).

<sup>&</sup>lt;sup>136</sup> Bricolage und Diffusion lenken die Aufmerksamkeit auf die aktive Rolle der Akteure (Mobilisierungsprozesse, institutionelle Arbeit) (vgl. Walgenbach 2008: 112f.).

<sup>&</sup>lt;sup>137</sup> Die Autoren orientieren sich mit ihrem Prozessmodell an Tolbert/Zucker (1996) sowie an Berger/Luckmann (1969) (vgl. Greenwood/Suddaby/Hinings 2002: 59ff.).

<sup>&</sup>lt;sup>138</sup> In Form von sozialen, technologischen oder rechtlichen Veränderungen.

<sup>139</sup> Kritiker monieren, dass die *precipitating jolts als* exogene Auslöser zu einem verkürzten Verständnis des institutionellen Wandels beitragen würden. Sie erklären, die exogenen Auslöser seien z. T. bereits Ingredienz des Veränderungsprozesses, da sie erst nach dem Theoretisieren Bedeutung erlangen würden (vgl. Munir 2005: 94).

Schließlich folgt eine weitere (6) *Re-Institutionalisierungs-Phase*, in der die neuen Praktiken einen allgemeingültigen, gesellschaftlich angemessenen, legitimierten<sup>140</sup> und nicht zu hinterfragenden – *taken-for-grantedness* – Status erlangen. In dieser zuletzt genannten Phase wird zudem eine pragmatische sowie kognitive Legitimierung zugewiesen (vgl. Greenwood/Suddaby/Hinings 2002: 59ff., Schiller-Merkens 2008: 76).

Eine Herausforderung für die neo-institutionalistische Theorie stellt die Abbildung des endogenen institutionellen Wandels dar (vgl. Walgenbach 2008: 105). Endogene Quellen institutionellen Wandels sind beispielsweise Entfaltungsmöglichkeiten, "die zwischen institutionellen Verhaltensanforderungen einerseits und dem tatsächlichen Handeln der Akteure andererseits bestehen, aus der Veränderlichkeit und Interpretierbarkeit von institutionellen Regelungen (Clemens/Cook 1999, Sewell 1992) sowie den internen Widersprüchen, die sich historisch als Ergebnis nicht intendierter Folgen in den meisten komplexen institutionellen Systemen herausbilden" (Quack 2006: 180, Hervorhebung im Original). Individuelle und kollektive Akteure eignen sich Institutionen durch den sozialen, den Macht- und Interessenswandel sowie durch neue gesellschaftliche Einstellungen und Präsenzen immer wieder neu an (vgl. Quack 2006: 180).

Drei Erklärungen lassen sich in den Studien und Systematisierungen des NI herauskristallisieren (vgl. Walgenbach 2008: 105f.): (1) Widersprüche zwischen institutionellen Elementen<sup>141</sup>, (2) die Verfügbarkeit multipler Institutionen und institutioneller Logiken<sup>142</sup> sowie (3) die Anwendung abstrakter Regeln<sup>143</sup> auf konkrete Handlungssituationen.

<sup>&</sup>lt;sup>140</sup> Der Re-Institutionalisierungs-Phase wird eine pragmatische sowie kognitive Legitimierung zugewiesen (vgl. Greenwood/Suddaby/Hinings 2002: 59f., Schiller-Merkens 2008: 76). D. h., für den positiven Verlauf dieser (Diffusions-)Prozesse zur Institutionalisierung betonen Neo-Institutionalisten erneut die (gesellschaftliche) Legitimität. Greenwood/Suddaby/Hinings beziehen sich auf das Legitimationsverständnis von Suchman (s. o.; vgl. Suchman 1995: 577ff.).
<sup>141</sup> Unterschiedliche Veränderungsgeschwindigkeiten zwischen normativen, regulativen und kognitiven Elementen.

<sup>&</sup>lt;sup>141</sup> Unterschiedliche Veränderungsgeschwindigkeiten zwischen normativen, regulativen und kognitiven Elementen oder zwischen formellen und informellen Regeln erzeugen Widerstände und Reibungsflächen, die ausschlaggebend für die Initiierung eines Wandels sein können (vgl. z. B. Campbell 2004, Jepperson 1991, Scott 2001, Seo/Creed 2002). Quellen möglicher Widersprüche/Reibungen können z. B. in Form von (1) Effizienzkrisen (institutionelle Anforderungen vs. technische Effizienz), (2) Anpassung institutioneller Strukturen, (3) Inkompatibilität intentioneller Verfügbarkeit multipler Institutionen (Widersprüchlichkeit institutioneller Logiken) und (4) konfligierenden Interessen der Akteure (vgl. Seo/Creed 2002) auftreten.

<sup>&</sup>lt;sup>142</sup> Ein Auseinanderdriften unterschiedlicher Logiken oder ein Logikwechsel erhöht die Wahrscheinlichkeit eines institutionellen Wandels (vgl. Fligstein 1990, Friedland/Alford 1991).

Fazit: Spezifische (sozial konstruierte oder wahrgenommene) Problemstellungen sowie Modernisierung und Professionalisierung können zur Genese und Persistenz von Institutionen führen (vgl. Quack 2006: 181).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich sowohl Institutionalisierungsprozesse als auch De-Institutionalisierungsprozesse als Prozesse des institutionellen Wandels<sup>144</sup> abbilden lassen. Sie alle, die Entstehung von Institutionen sowie die Veränderungen von Institutionen, sind auf die Legitimierung angewiesen, um bestätigt, handlungsleitend bzw. zum Erfolgsfaktor von Organisationen zu werden. Institutionen zu befolgen und sich den Ansprüchen gemäß zu verändern. Prozesse der De-Institutionalisierung und der Institutionalisierung zu durchlaufen, heißt, sich den Erwartungen anzupassen. Den Erwartungen zu entsprechen kann als Legitimitätsgewinn verstanden werden.

Bereits in den Ausführungen zur Legitimität (s. o.) konnte dargestellt werden, dass Legitimität einer der Kernbegriffe des NI und dieser außerordentlich wichtig für Organisationen ist, um anerkannt zu werden und Existenzberechtigung zugesprochen zu bekommen.

Legitimität ist für Organisationen essenziell, da sie das Überleben und den Erfolg der Organisation sichert<sup>145</sup> (vgl. Hellmann 2006: 75).

Zunächst wird beschrieben, in welcher Art und Weise sich Organisationen rechtfertigen und erklären, bevor sich das nächste Kapitel der kritischen Würdigung widmet.

# 2.2.4 Legitimitätsbestreben als sozialer Prozess des Rechtfertigens und Erklärens: Action und Talk

Die vorangegangenen Kapitel haben beschrieben, dass institutioneller Wandel nach dem soziologischen NI-Ansatz aus dem Legitimitätsbestreben resultiert (s. o.). Legitimitätsbestreben als sozialer Prozess ist immer verbunden mit der Logik der Angemessenheit (logic of appropriateness: vgl. March/Olsen 1989: 25ff.), d.h. der Berücksichtigung institutioneller Erwartungen bzw. Erwartungen/Anforderungen der Anspruchsgruppe (vgl. Kapitel 2.2.3). Anforderungen der institutionellen Umwelt sind häufig nicht einheitlich, z. T. sogar sehr widersprüchlich (vgl. Becker-Ritterspach 2006: 107). Es können Widersprüche oder Konflikte zwischen effizienter Produktion und institutionalisierten Erwartungen auftreten.

<sup>144</sup> Der institutionelle Wandel vollzieht sich in Prozessen sozialer Interaktion. Es werden soziale Praktiken hinterfragt, reproduziert, verstärkt oder verändert. In diesen Prozessen, die durch soziale Interaktion gekennzeichnet sind, ist die Akteursrolle von Bedeutung.
<sup>145</sup> Legitimität stabilisiert das System (vgl. Luhmann 1993: 29/39).

Meyer und Rowan (1977) stellen vier potenzielle Lösungswege vor, um diesen Widersprüchen zu begegnen: (1) Widerstand bzw. Zurückweisung der Anforderungen, (2) rigide Befolgung der Anforderungen, (3) Eingeständnis diskrepanter Formal- und Arbeitsanforderungen, (4) baldiges Versprechen einer Reform.

Keine dieser Lösungen vermag allen Umweltanforderungen zugleich gerecht zu werden (vgl. Becker-Ritterspach 2006: 107). Meyer und Rowan befürworten als Alternative die *Entkopplung*<sup>146</sup>, um Konflikte zwischen den genannten Anforderungen zu lösen. Mit der Entkopplung werden die geltenden Standards signalisiert, die zentrale Tätigkeit geschützt. Das Ergebnis ist eine lose Zusammenfügung zwischen formaler Struktur und nach außen dargestellten Aktivitäten<sup>147</sup> (vgl. ebd. 2006: 107):

"Institutionentheoretisch lassen sich unterschiedliche Implementationsgrade dadurch erklären, dass die Umwelt von Organisationen nicht homogen ist, sondern man sich den institutionellen Erwartungen und Ansprüchen verschiedener Umwelten anpassen muss. Eine Lösung aus dem durch diese Widersprüchlichkeiten entstehenden Dilemma liegt in der "Entkopplung" (Brunsson 1989): Politische Verlautbarungen ("talk"), politische Entscheidungen ("decision") und tatsächliches Umsetzungshandeln ("action") sind nur lose gekoppelt." (Veit 2007: 133, Hervorhebungen im Original)

Talk und action lassen sich als Auseinandersetzung zwischen der Verordnung (in Form von zeremonieller Übernahme von Mythen) und der tatsächlichen Umsetzung (theory-inuse/theory of action als handlungsleitende Theorie) beschreiben (vgl. Veit 2007: 132). Talk ist dabei die nach außen gerichtete Rhetorik (espoused theory als offizieller Handlungsrahmen/Sollvorstellungen) und action bezeichnet das tatsächliche Handeln (vgl. Hasse/Krücken 2009: 7; 2005: 68f.).

<sup>&</sup>lt;sup>146</sup> Entkopplung bedeutet, dass die Formal- und Aktivitätsstruktur einer Organisation mit einer losen Kopplung verbunden, d. h. voneinander differenziert sind. Institutionelle Anforderungen werden dabei lediglich als institutionalisierte Mythen zeremoniell übernommen bzw. in die Struktur integriert, um eine Legitimitätsgewinnung zu gewährleisten (vgl. Meyer/Rowan 1977: 358). Lediglich jene Elemente, die nicht sinnvoll in das Steuerungssystem der einzelnen Unternehmen integriert werden können, werden von Arbeitsprozessen entkoppelt (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 82f.).

<sup>147</sup> Oliver (1992) entwickelte aufbauend auf neo-institutionalistischen Arbeiten (vgl. DiMaggio/Powell 1983, Meyer/Rowan 1977 und Meyer/Scott 1983) ein Kontinuum an strategischen Handlungsmöglichkeiten (von Konformität bis Widerstand), mit denen Organisationen auf Anforderungen reagieren können. Hilkermeier (2005) hat in Anlehnung an Oliver ein Konzept mit sieben organisationalen Handlungstypen erarbeitet. Die Handlungstypen beschreibt sie mit Anerkennen, Erdulden, Kompromiss, Vermeiden, Ablehnen, Opponieren und Ignorieren; diese können sowohl in der espoused theory als auch in der theory-in-use angewendet werden. (1) Anerkennen: Kongruente Anpassung/Veränderung in theory-in-use sowie in espoused theory. Gültigkeit und Richtigkeit der Implementation, (2) Erdulden (Anpassen, einfaches Lernen): Änderungen werden gewöhnlich zugestimmt, wenn diese von der Handlungsspitze entschieden wurden, (3) Kompromiss (partielle Konformität): Zustimmende Haltung, da die herkömmlichen Handlungen nicht vollständig in Einklang sind, versucht die Subeinheit eine Art integrativen Konsens zu finden, sich anzupassen, (4) Vermeiden (symbolische und/oder zeremonielle Konformität, Rhetorik): Form des Widerstandes, d. h., es wird eine Veränderung der espoused theory bewirkt (symbolische Veränderung nach außen), ohne dass auf der Ebene der theory-in-use Veränderungen und damit Prozesse des einfachen oder komplexen Lernens stattfinden, (5) Ablehnung (Trotzen/Widersetzen): Bewusstes Widersetzen und nach außen gerichtete disgruente espoused theory, Veränderung wird abgelehnt, theory-in-use bleibt damit auch unverändert, (6) Opponieren (Manipulieren, Herausfordern): Durch Einsatz von Macht wird versucht, gegen neue Regeln und Anforderungen anzukämpfen. Das Opponieren geht mit einem disgruenten Lernen einher, (7) Ignorieren (Missachten): Form des Widerstandes, bei dem formulierte Erwartungen nicht beachtet werden.

Die Transparenzhypothese geht davon aus, dass Organisationen Anforderungen aus der Umwelt unterschiedlich begegnen können. Entscheidend ist, wie transparent tatsächliche Abläufe und Aktivitäten der Organisation für die Umwelt bzw. Anforderungsgruppe sind (vgl. Hilkermeier 2005. Veit 2007: 133).

Sind Organisationsabläufe wenig transparent, ist es möglich, Umweltanforderungen durch eine bloße Anpassung des *talk* zu befriedigen, ohne die tatsächlichen Organisationsaktivitäten zu beeinflussen bzw. zu ändern (vgl. Veit 2007: 133).

Ist ein Organisationssystem transparent und öffentlich bzw. von außen zu durchschauen, greift eine bloße Anpassung durch *talk* zu kurz. Transparente Organisationen müssen sich durch *action* an die Anforderungen anpassen und Implementationsleistungen gestalten. Beide beschriebenen Versionen (*talk* und *action*) zielen darauf ab, die notwendige Legitimität aus der Umwelt zu erhalten (vgl. ebd. 2007: 133). <sup>148</sup>

Veit (2007) nennt das Auseinanderklaffen von Rhetorik und Umsetzung (*talk – action*) bei Maßnahmen wie beispielsweise einer Zertifizierung oder Aneignung eines Labels *Implementationslücke*. Diese sei dadurch gekennzeichnet, dass Entscheidungen, die bekannt gegeben oder öffentlich erklärt, nicht oder nur mangelhaft realisiert bzw. implementiert werden (vgl. Veit 2007: 132):

"Zum Teil reichen Lippenbekenntnisse oder die Anpassung formaler Strukturen aus, um die notwendige Legitimität der Umwelt zu erhalten. Zum Teil ist es für die Legitimitätssicherung aber auch notwendig, tatsächliche Veränderungen durchzusetzen." (Veit 2007: 133)

Die Implementierung bestimmter Werte und Normen kann qua Zertifizierung oder Qualitätsmanagement zu Legitimität verhelfen. Gleichgültig, ob die Implementation nur außengerichtete Rhetorik ist oder handlungsleitend wird, ist die Kommunikation darüber nach außen essenziell. Nur durch die entsprechende Kommunikation über das konforme, der Anspruchsgruppe entsprechende Verhalten, kann der Organisation der Zuspruch dieser Gruppe zuteilwerden. Legitimierung als sozialer Prozess verweist offenkundig auf die essenzielle Bedeutung von Sprache bzw. Präsentation. 149

1

<sup>&</sup>lt;sup>148</sup> Organisationen versuchen Konformität und Vertrauenswürdigkeit zu signalisieren, um Vertrauen und guten Glauben an das Unternehmen, d. h. Legitimität, zu sichern. Unternehmen erwerben Zertifikate, mit deren Hilfe kommuniziert wird, dass sie qualitätsorientiert arbeiten. Diese Fassade versuchen sie aufrechtzuerhalten. Informelle Handhabungen und informelle Koordination und Steuerung schaffen eine "Aura der Vertrauenswürdigkeit" (Walgenbach 2008: 30/31). "Je stärker die formale Struktur einer Organisation durch institutionalisierte Mythen vorgegeben wird, desto intensiver wird sie versuchen, Vertrauenswürdigkeit, Verlässlichkeit und gute Absichten zu signalisieren" (Meyer/Rowan 1977: 358).

<sup>149 &</sup>quot;Die objektivierte soziale Welt wird von der Sprache auf logische Fundamente gestellt. Das Gebäude unserer Legitimation ruht auf der Sprache, und Sprache ist ihr Hauptinstrument." (Berger/Luckmann 1969: 69) Die Sprache ist ein symbolisches Instrument, das symbolische Bedeutungen in sich trägt. Die symbolischen Bedeutungen verweisen auf institutionalisierte Handlungsregeln und -strukturen sowie auf entsprechend institutionalisierte Interpretations- und Wahrnehmungsschemata (vgl. ebd. 1969: 39ff.).

Akteure nutzen sogenannte *accounts* (Begründungen), um ihre Handlungen nachvollziehbar und akzeptabel zu machen (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 67).

"Besonders wichtig für die Sicherung der Legitimität einer Organisation ist die Verwendung des richtigen Vokabulars. Die Verwendung von Bezeichnungen und Labels legitimer, formaler Strukturen und legitimer Ziele zur Beschreibung der Organisation bestätigt die Erwartung, dass die formale Struktur den institutionalisierten Regeln entspricht, und dazu führt, dass die Organisation einwandfrei und rational erscheint, auch wenn es sich dabei um reine Lippenbekenntnisse handelt, durch die eine Legitimationsfassade aufgebaut wird." (Walgenbach/Meyer 2008: 67)

Im Fokus dieser Studie stehen Zertifizierungen in Organisationen mit ihren potenziellen Veränderungs- und Lernprozessen, Anwendungen bzw. Umsetzungen.

Kommunen, Verwaltungen und Universitäten sind Dienstleister im öffentlich-rechtlichen Sektor. Sie sind angewiesen auf Legitimität und darauf, dass Menschen die Dienstleistungen dieser Organisationen/Institutionen zu schätzen wissen. Der Kunde bzw. die Klientel hat konkrete Anforderungen (vgl. Kapitel 2.2.3)<sup>150</sup> an die o. g. sozialen Systeme sowie an deren Dienstleistungen.

Die Einführung einer Zertifizierung in Form eines Labels oder Güte-/Qualitätszeichens birgt einen strategischen Vorteil.

"Eine qualifizierte, neutrale dritte Person/Organisation bestätigt dem Unternehmen, dass die Bemühungen erfolgreich bzw. richtig sind." (Neureiter/Palz 2008: 448)

Mit einer Zertifizierung signalisiert der Dienstleister, dass er seine entsprechenden Angebote systematisch plant und in einer vereinbarten Qualität durchführt (vgl. Klüber 2006: 27). So kann Legitimität erlangt werden. Qualität ist dann Wettbewerbsfaktor und Legitimitätskriterium zugleich: Zertifizierungen/Qualitätsmanagement in Organisationen können/kann als Übernahme von gesellschaftlich legitimierten und rationalisierten Elementen/Erwartungen in ihre formale Strukturen fungieren, um ihre Legitimität zu sichern bzw. zu maximieren, d. h., sie können/kann institutionelle Legitimität bewirken.

Das nächste Kapitel widmet sich der kritischen Würdigung des NI, um dann im Folgenden den Fokus auf Zertifikate zu setzen.

-

<sup>&</sup>lt;sup>150</sup> Z. B. an eine bestimmte Qualität von Produkten und Dienstleistungen oder die Vorstellung eines bestimmten Leitbildes, das von der Organisation/Institution/dem Unternehmen verfolgt wird.

## 2.2.5 Kritische Würdigung des Neo-Institutionalismus (NI)

In der empirischen Forschung wird der Neo-Institutionalismus unterschiedlich und voneinander abgegrenzt untersucht (vgl. Hasse/Krücken 2005: 32).<sup>151</sup> Dennoch fehlt eine theoretische Einheit bzw. geschlossene Theorie, auf die der NI fußt. Stattdessen ist eine bunte Theorielandschaft (vgl. Scott 2001: 37ff. sowie Kapitel 2.2.2) des NI entstanden. Durch die verschiedenen Richtungen des NI werden unterschiedliche Erklärungsinteressen verfolgt, woraus eine unzureichende analytische Schärfe resultiert (vgl. Hasse/Krücken 2005: 94).

"There is very little consensus on the definition of key concepts, measures or methods within this theoretic tradition." (Tolbert/Zucker 1996: 195) 152

Der kritische Gehalt der neo-institutionalistischen Theorie basiert darüber hinaus darauf, dass *individuelles Handeln* und *Macht* nicht thematisiert werden. Süß (2008: 67f.) führt an, dass dadurch ein übersozialisiertes<sup>153</sup> Bild von Organisationen entstehe. Insbesondere im Bereich des organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus findet eine umfangreiche und kontrovers geführte Diskussion darüber statt, ob nicht die strategisch interessengeleiteten und instrumentellen Handlungsorientierungen bei individuellen und kollektiven Akteuren stärker in den Blick genommen werden müssten (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 115ff.). Dieser Argumentation folgend ist unbestimmt.

- wie Aktivitäten der Institutionalisierung auf der Mikroebene ablaufen.
- wie das Verhalten verschiedener Akteure untereinander ist und
- in welchem Ausmaß oder mit welchen Methoden Akteure Institutionalisierungsprozesse stärker beeinflussen können als andere (vgl. Süß 2008: 68).<sup>154</sup>

<sup>15</sup> 

<sup>151</sup> Meyer/Rowan (1977) untersuchten Legitimitäts- und Effizienzerfordernisse (institutionelle Mythen, institutionelle Legitimität, gesellschaftliche Werte, kulturelle Bezüge, kollektives Handeln). Sie fokussierten v. a. die Übernahme von institutionellen Vorgaben aus der politischen Umwelt von Schulen, Universitäten etc. DiMaggio und Powell (1983) beschäftigten sich mit organisationalen Feldern – bspw. Stiftungen, Museen, Non-Profit-Organisationen, öffentlichen Einrichtungen – unter der Prämisse einer potenziellen Isomorphie (Homogenisierungseffekten) in organisationalen Feldern. Die Autorin Zucker (1977) forschte über Aneignung und Weitergabe sozialer Vorgaben. V. a. ihren Arbeiten wird die sogenannte kognitive Wende zugeschrieben. Unter dem Stichwort world polity wurden Untersuchungen zu politischen Entscheidungsprozessen in Bezug auf Erhalt und Gewinn von Legitimation u. a. von Boli/Thomas (1999), Kirby/Kirby (1996) und von March/Olsen (1989) durchgeführt. Thompson (1967) und Hasse/Japp (1997) untersuchten wirtschaftliche Zusammenhänge wie bspw. Markt- und Wettbewerbsstrukturen sowie Produktionsprozesse (vgl. Hasse/Krücken 2005: 33-50).

Vgl. die klassifizierten elementalen Beiträge von DiMaggio/Powell (1991), Meyer/Scott (1994), Zucker (1988).
 Übersozialisiert bedeutet in diesem Kontext, dass die Interessen des Akteurs und seine strategischen Handlungen in der neo-institutionalistischen Organisationstheorie ausgeblendet werden (vgl. Süß 2008: 67f.).

<sup>&</sup>lt;sup>154</sup> Süß empfiehlt, die Analyse von Institutionalisierungsprozessen akteursorientiert anzulegen. Dies sei auf der ausschließlichen Grundlage des NI nicht möglich (vgl. Süß 2009: 193), sodass eine Berücksichtigung der Akteure durch die Erweiterung anderer Theorien stattfinden müsse. Süß (2009: 196ff.) konkretisiert die empirischen Aktivitäten durch Rekurs auf mikroinstitutionalistische Überlegungen und analytisch getrennte Phasen ((1) Habitualisierung, (2) Objektivierung und (3) Sedimentierung), die Tolbert und Zucker (1996) entwickelt haben (vgl. Kapitel 2.2.3). Süß (2009: 208) konstatiert die Grenze der skizzierten Empirie und äußert, dass die Analyse von Institutionalisierungsprozessen nur bedingt bzw. unvollständig möglich sei und Forschungsbedarf bestehe. Um Akteurs- aber auch Organisationsprozesse differenzierter analysieren zu können, zieht die vorliegende Studie als weitere Fundierung das Organisationale Lernen heran, um mikroinstitutionale Prozesse – am Beispiel einer Zertifikatsimplementierung – erklären zu können und schließlich auf Grundlage von aufgezeigten Lern- und Veränderungsprozessen die Institutionalisierung und somit die dauerhafte Anwendung dieser erkennen zu können.

Bisher bleiben organisationsinterne Prozesse des Umgangs mit institutionellen Vorgaben sowie die Eigenlogik der Organisationen in der Analyse unberücksichtigt (vgl. Mense-Petermann 2006: 73). Süß (2008) ist davon überzeugt, dass der soziologische Neo-Institutionalismus in Verbindung mit anderen Organisationstheorien seine Defizite reduzieren und seine Erklärungskraft ausbauen könne (vgl. auch Meyer/Jepperson 2005: 54f... Powell/Colyvas 2008: 277,<sup>155</sup> Schemmann 2009: 357, Walgenbach 2002: 183-192). Besonders vielversprechend sei die Verbindung mit der Strukturationstheorie<sup>156</sup> (Giddens 1988), da diese eine stärkere Fokussierung der Akteure vornehme und eine bessere konfliktären im Abbilduna von politischen sowie Prozessen Rahmen von Institutionalisierungsprozessen ermögliche (vgl. Süß 2008: 68). 157

Zudem erscheinen Organisationen fast durchgängig als passive Einheiten, <sup>158</sup> die sich den Erwartungen ihrer institutionellen Umwelten – nicht zuletzt aufgrund des Legitimationsbedürfnisses – fügen (vgl. Walgenbach 2008: 115). Die Bedeutung von Legitimität und Werten werde im Neo-Institutionalismus wiederentdeckt, wodurch allerdings die Bedeutung von Macht und Effizienzaspekten für das Bestehen von Organisationen relativiert werde (vgl. Senge 2007: 59; vgl. Kapitel 2.2.5).

Weiterhin wird der neo-institutionalistischen Organisationstheorie vorgeworfen, dass der organisationale Wandel nicht ausreichend erklärt werde. 159

Ein weiterer Kritikpunkt fußt auf dem Institutionenbegriff, der in den verschiedenen Forschungsgebieten äußerst heterogen beschrieben wird.

<sup>&</sup>lt;sup>155</sup> Gerade Meyer/Jepperson (2005) und Powell/Colyvas (2008) verweisen auf eine Weiterentwicklung, die neben der makro- auch die mikrosoziologische Ausrichtung des NI vorantreibt (vgl. Hasse/Schmidt 2010: 2).

Formalisierte Regeln in Organisationen sind nur begrenzt verhaltenssteuernd, da sie durch die Akteure bzw. Organisationsmitglieder interpretiert werden müssen. Strukturen sind nach Giddens (1988) Ergebnis und Produzent von sozialem Handeln. Durch Handlungen bzw. Interpretation der Handlungen wird die Existenz der Struktur zum Ausdruck gebracht. In diesem Sinne werden Organisationen als reflexive Strukturation interpretiert, d. h.: Organisation besteht dort, wo Personen ihr Handeln reflektieren und gezielt auf Änderungen oder Beibehaltung bestehender Strukturen ausrichten (Mikropolitik, Macht) (vgl. Giddens 1988 sowie Walgenbach 1999: 355ff.; Kapitel 2.1).

<sup>&</sup>lt;sup>157</sup> Einige aktuelle Ansätze nehmen Rekurs auf die Strukturationstheorie von Giddens (z. B. Becker-Rittersbach 2006, Buschow 2012, Roloff 2003, Süß 2009, Wilkesmann 1999), um Akteure und ihre Interessen und ihr Handeln in den neo-institutionalistischen Ansatz zu integrieren (vgl. Ortmann/Sydow 1997, Walgenbach 2006).

<sup>&</sup>lt;sup>158</sup> In der Theorie des NI wird vermittelt, dass Organisationen institutionalisierte Umweltvorgaben übernehmen. Es entstehe der Eindruck, Organisationen seien von Erwartungen und Anforderungen des sozialen Feldes bzw. der Anspruchsgruppe weitgehend bestimmt. Darüber hinaus postulieren Walgenbach/Meyer (2008: 115f.), dass das Verhalten von Akteuren in Organisationen als übersozialisiert bezeichnet werde (s. o.). Der Akteur mit seinen Interessen und Handlungen wurde ausgeblendet, d. h., in früheren Arbeiten des NI galten Akteurs-Interessen und Akteurs-Handlungen als institutionell geprägt. In den 90er Jahren entwickelte Scott (2001) das Dreisäulenmodell. Durch dieses wurde das Verständnis von Institutionen sowie Akteuren erweitert (s. Kapitel 2.2.3).

<sup>&</sup>lt;sup>159</sup> Eine genaue Definition von Wandel sowie eine eindeutige Konzeption über grundlegende Fragen hinsichtlich der auslösenden Faktoren und der zeitlichen Perspektive von Wandel werden nicht geboten. Es ist unklar, wie groß externer Druck sein muss, um einen institutionellen Wandel anzustoßen. Darüber hinaus wird die Messbarkeit einer kritischen Masse bzw. des Drucks, die/der Wandel auslösen kann, nicht eindeutig klassifiziert (vgl. Senge 2007).

#### KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN (THEORETISCHE FUNDIERUNG)

Dieser weit gefasste Institutionenbegriff führe zu einer deterministischen Sichtweise (vgl. Mayntz/Scharpf 1995: 45f.): Institutionen ermöglichen und begrenzen nicht nur das Handeln, sondern sie determinieren es auch<sup>160</sup> (val. hierzu auch Kapitel 2.1). Ein engerer Institutionenbeariff erscheine brauchbarer. da er erlaube. Handlungen Handlungsspielräume von Akteuren als eigenständige Variabel zu betrachten (val. Mayntz/Scharpf 1995: 45f.). Hier sei außerdem eine stärkere Rezeption kognitionstheoretischer und wissenssoziologischer Erkenntnisse hilfreich (vgl. Meyer/Hammerschmid 2006: 168f.). 161

Unabhängig von dieser Kritik und den Differenzen des Neo-Institutionalismus basiert dieser auf der Rehabilitierung einer institutionellen Perspektive in der Soziologie: Im Zentrum des Neo-Institutionalismus und seiner empirischen Forschung liegen wie zuvor geschildert Prozesse des institutionellen Wandels, die Legitimitätsbestrebungen implementieren (vgl. Hasse/Krücken 2009: 32).<sup>162</sup>

Der soziologische Neo-Institutionalismus als Forschungsansatz entspricht somit dem Ansatzpunkt der vorliegenden Untersuchung, organisationale Veränderungen erklären zu können. Der Neo-Institutionalismus dient als Ausgangsbasis, auf der die weitere Argumentation aufbaut.

<sup>&</sup>quot;Institutionalisierte Ansätze sind trotz gegenteiliger Lippenbekenntnisse oft krypto-deterministisch, was das Handeln der Akteure angeht – vor allem dann, wenn der Institutionenbegriff so weit gefaßt [sic] wird, daß nicht nur die Normen des angemessenen Verhaltens, sondern auch handlungsprägende kognitive und symbolische Elemente einbezogen werden. Wenn gar die nicht hinterfragten Praktiken des Alltagslebens auch noch unter dem Begriff der Institution gefaßt [sic] werden, dann gibt es überhaupt keine Handlungsspielräume der Akteure mehr, und auf der Subjektseite bleiben allenfalls ein paar idiosynkratische Impulse, die einer theoretischsozialwissenschaftlichen Analyse kaum zugänglich sind" (Mayntz/Scharpf 1995: 45f.).
<sup>161</sup> Die vorliegende Studie, die sich u. a. auf den Neo-Institutionalismus stützt, erweitert daher den Blick bzw. die

<sup>&</sup>lt;sup>161</sup> Die vorliegende Studie, die sich u. a. auf den Neo-Institutionalismus stützt, erweitert daher den Blick bzw. die Perspektive auf das interessierte Phänomen durch die Auseinandersetzung mit den Ansätzen des Organisationalen Lernens (Kapitel 2.4).

<sup>&</sup>lt;sup>162\*</sup>Der NI verfolgt eine gesellschaftsbezogene Perspektive auf Organisationen. Die Ausgangslage basiert darauf, dass Organisationen in der Gesellschaft verankert sind. D. h., im Mittelpunkt der Betrachtung stehen Organisationen, ihre gesellschaftliche Verankerung sowie Prozesse des institutionellen Wandels von und in Organisationen (vgl. Dobbin 1994, Schimank 1994).

# 2.3 Zertifizierung in Organisationen

# 2.3.1 Implementierung von Qualitätsanforderungen und Zertifizierung

Zertifizierungen bzw. die Implementierung eines Qualitätssiegels bieten Organisationen und Unternehmen nicht nur die Möglichkeit, die Qualität von Dienstleistungen und Produkten zu steigern, es eröffnet sich ferner die Chance, Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen zu verbessern und lanafristige Effizienzgewinne zu erzielen (val. Klüber 2006: 7).

"Für das Unternehmen hat die Zertifizierung besondere Relevanz: die Zertifizierung ist nicht nur Überprüfung auf Normenkonformität etc., sondern bietet dem Unternehmen auch häufig eine Anregung, Produktionsprozesse zu optimieren." (Ensthaler 2007: 14)

Grundgedanke eines Zertifikats oder Qualitätssiegels<sup>163</sup> ist, einem Produkt, einer Institution oder einem zertifizierten Gegenstand einen zusätzlichen Wert zu verleihen, der über die Mindestanforderungen hinausgeht, d. h. qualitativ besser, ökologisch nachhaltiger ist, tierschutzgerecht produziert wird, sozial verantwortlich ist oder beispielsweise die Gesundheit fördert (vgl. Label online 2010; s. hierzu auch Greenpeace 2010). Für Kunden bzw. Konsumenten haben solche Auszeichnungen oder Qualitätssiegel Orientierungsfunktion: 164 Sie repräsentieren einerseits die Qualität bzw. die besondere Beschaffenheit des zertifizierten Gegenstandes oder Angebotes und stellen andererseits den Hersteller oder Anbieter als besonders vertrauenswürdig heraus. Um sich mit einem Zertifikat oder einem Siegel ausweisen zu können, müssen Organisationen und Institutionen die vorgegebenen Ansprüche (bestimmte Qualität) erfüllen, sich weiterentwickeln und den Kriterien anpassen.

#### 2.3.2 Das Zertifikat

Der Begriff Zertifikat stammt von dem lateinischen Wort certificatum ab. Es setzt sich aus certus (sicher, gewiss) und facere (machen, tun) zusammen. Die Wörter Beglaubigung, Bekräftigung, Übertragung oder Vergewisserung werden bspw. synonym verwendet. Wortgetreu übersetzt bedeutet Zertifikat etwas sicher oder gewiss machen. 165

<sup>163</sup> Qualitäts-/Gütesiegel, Zertifizierungen und/oder Labels werden oftmals als Marketinginstrumente genutzt. In der folgenden Ausführung wird dieser Aspekt nachdrücklich thematisiert.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Qualitäts-/Gütezeichen sind eine Hilfestellung und haben eine Lenkungsfunktion. Sie dienen als schneller Rat und erleichtern den komplexen Informationsprozess, "Für den Handel sind diese Zeichen ein Instrument, das die Beratung ergänzen kann und hilft, Produktsortimente zu kennzeichnen und sich so von der Konkurrenz zu unterscheiden" (Bundesverband Verbraucher Initiative e. V. 2009: 2). Labels bzw. Zeichen weisen auf besondere Qualitätsstandards hin. Mit Label versehene Produkte/Dienstleistungen sondern sich von solchen, die kein Label besitzen, ab. Ein Label kennzeichnet offensichtlich zusätzliche Eigenschaften, die eine bestimmte Qualität widerspiegeln. Glaubwürdige Kennzeichen halten Qualitätsmerkmale und -eigenschaften als essenzielle Bedingung ein (vgl. ebd. 2009: 14f.): Ein Label/Siegel signalisiert dem Verbraucher/Kunden eine bestimmte Qualität. Die Aussagekraft, die Glaubwürdigkeit und die Unverwechselbarkeit sind wichtig für die Bekanntheit und Qualität des Zeichens (vgl. ebd. 2009: 2).

<sup>&</sup>lt;sup>165</sup> Der Zertifikatsbegriff wurde im Mittelalter in juristischen sowie in religiösen Kontexten genutzt. Mit der Beurkundung von Vorgängen wurden z.B. Besitzverhältnisse belegt, sodass ein Zertifikat sinnbildlich für die Bürgschaft eines Gegenstandes stand. Das Zertifikat wurde so mit einer Bedeutung und der damit verbundenen Erwartung versehen, eine Zunahme an Sicherheit zu schaffen (vgl. Käpplinger 2007: 11).

Gegenwärtig findet der Begriff Zertifikat in vielen Bereichen Verwendung. Die Begriffsverwendung ist in dem Punkt kongruent, dass Zertifikate mit offiziellen Belegen (beispielsweise für einen Lernerfolg<sup>166</sup>) oder mit Bürgschaften für einen Vorgang verbunden werden:

"Zertifikate können definiert werden als aggregierte, abstrahierte Beurteilungen und Beschreibungen von Lernleistungen, meistens unter Angabe von Lernzeit (Dauer), prüfender Institution, Inhalt, Note und ausstellender Institution. Sie sind Ausdruck von als angeeignet unterstellten Wissensstrukturen." (Faulstich 1997: 171)

Ein solches Zertifikat setzt eine Zertifizierung bzw. ein (Qualitäts-)Audit voraus:

"Ein Qualitätsaudit ist eine systematische und unabhängige Untersuchung, um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden Ergebnisse den geplanten Vorgaben entsprechen und ob diese Vorgaben wirkungsvoll verwirklicht und geeignet sind, die Ziele zu erreichen." (Petrick 1997: 33)

### Unter (Qualitäts-)Audit bzw. Zertifizierung ist

"die Überprüfung von Produkten, Prozessen, Systemen oder Personen im Hinblick auf ihre Übereinstimmung mit Qualitätsstandards aus Gesetzen, technischen Normen, Verordnungen oder Richtlinien zu verstehen" (Ensthaler 2007: 14).

Diesem Zitat folgend bezeichnet Zertifizierung eine Maßnahme, mit dessen Hilfe die Einhaltung bestimmter Standards für Produkte, ordnungsgemäß bezeichneter Erzeugnisse oder Dienstleistungen und Verfahren bewertet werden kann.

Die Bewertung erfolgt in der Konformitätsprüfung/-bewertung<sup>167</sup> durch unabhängige Dritte, um darzustellen, dass Produkte oder Dienstleistungen den Anforderungen, Ansprüchen/Normen entsprechen, d. h. konform sind (vgl. Lakenbrink 2009: 14). Unter Zertifizierung wird demnach ein (formelles) Verfahren verstanden, bei dem ein Produkt, eine Dienstleistung, ein Unternehmen oder ein Betriebsablauf auf die Erfüllung bestimmter Kriterien bzw. deren Ansprüche kontrolliert und beurteilt wird (vgl. Bundesverband Verbraucher Initiative 2009: 15):

"Zertifizierung und Akkreditierung sind Teile eines Systems, das dazu dient, Waren und Dienstleistungen daraufhin zu überprüfen, ob sie bestimmten Anforderungen genügen." (Ensthaler 2007: 3)

Zertifikate können für Personen, aber auch für die Gesellschaft und/oder Organisationen, Institutionen oder Unternehmen bedeutend sein (vgl. Käpplinger 2007: 15).

<sup>167</sup> "Konformitätsbewertung ist das Bindeglied zwischen Qualitätsvorgaben für Produkte und Dienstleistungen und dem Anspruch der Verbraucher nach Waren, die diesen Vorgaben entsprechen" (Ensthaler 2007: 39).

<sup>&</sup>lt;sup>166</sup> "Der Begriff Zertifikat wird als Lernnachweis verstanden, kann aber auch Eigentum bescheinigen [...] oder z. B. sichere Internetseiten ausweisen" (Käpplinger 2007: 11). Für Faulstich sind Zertifikate "[...] so etwas wie Gütesiegel. Sie sollen die Qualität eines Lernprozesses oder der erreichten Lernprodukte belegen" (Faulstich 1907: 1711)

Um die Bedeutung von Zertifikaten erfassen zu können, stellt Käpplinger (2007) Funktionen von Zertifikaten vor, die Hinweise auf den Reiz (Attraktivität) und die Lukrativität eines Zertifikatserwerbs geben. Diese von Käpplinger (2007: 12) dargestellten Funktionen machen deutlich, dass Zertifikate polyfunktional und polytemporal sind. Sie sind Nachweis über vergangene Lernprozesse, den aktuellen Sach-, Kompetenz- sowie Wissensstand. Sie ermöglichen ggf. Aussagen über zukünftiges Verhalten und besitzen somit einen Prognosewert, der durch Informationen aus Vergangenheit und Gegenwart auf die bevorstehenden Ereignisse vermuten lässt (vgl. Käpplinger 2007: 13). Zertifikate bewerten die gegenwärtige und zukünftige Leistungsfähigkeit leines Individuums oder einer zertifizierten Organisation/Institution. Diese Leistungsfähigkeit kann Legitimität erzeugen und wird als aussagekräftige Erklärung über Kompetenz, Qualifikation und Qualität akzeptiert. Für zertifizierte Institutionen stellt ein Zertifikat oftmals einen Imagegewinn dar. 170

Institutionen mit Zertifikaten weisen Kunden und Klientel darauf hin, dass die zu erwartenden Ansprüche gewiss und sicher vorhanden sind und sie sich auf die Kompetenz und Qualität der Institution verlassen können (vgl. Käpplinger 2007: 14f., Moser 2003: 43).

In der Regel wird die Zertifizierung bzw. Auszeichnung der Kompetenz und/oder Qualität mit einem Zertifikat bescheinigt (vgl. Bundesverband Verbraucher Initiative 2009: 15, Lakenbrink 2009: 14).

"Wurde ein Zertifikat ausgestellt, so ist es dem Hersteller häufig erlaubt, ein entsprechendes Zeichen am Produkt anzubringen, das die Konformität dokumentiert." (Ensthaler 2007: 15)<sup>171</sup>

Folgende Funktionen werden vorgestellt: Lernanreizfunktion (mit Zertifikaten verbundene Berechtigungen schaffen Motivation zum Lernen), Beurteilungsfunktion (Zertifikate dokumentieren Urteile über Lernergebnisse), Disziplinierungsfunktion (der drohende Nichterwerb oder Erwerb eines schlechten Zertifikates erzeugt Leistungsdruck), Informationsfunktion (Zertifikate enthalten Aussagen über Kompetenzen, Qualität und Leistung), Allokationsfunktion (Zertifikate bieten Orientierung), Selektionsfunktion (Zertifikate helfen bei der Auswahl), Optionsfunktion (Zertifikate können Zugangsmöglichkeiten schaffen, eröffnen und offerieren), Monopolisierungsfunktion (Zertifikate wirken limitierend auf Konkurrenzsituationen, schaffen eine Selektionsoption) und Herrschaftsfunktion (Zertifikate legitimieren die Besetzung von Machtpositionen und die Machtausübung) (vgl. Käpplinger 2007). Diese Funktionen können z. T. auch für Zertifikate außerhalb des Weiterbildungsspektrums zur Erläuterung genutzt und übertragen sowie mit den Funktionen Selbstvergewisserung, Orientierung, Signalisierung und Ordnung ergänzt werden (vgl. Käpplinger 2007: 12, Moser 2003: 41ff.).

<sup>169</sup> Das erworbene Wissen wird durch Auszeichnung mittels Zertifikat beurkundet und kann zum Vergleich mit anderen Personen, Institutionen oder Unternehmen genutzt werden (vgl. Käpplinger 2007: 14f.).

<sup>170 &</sup>quot;Erfolgreiche Unternehmen steigern durch ein erkennbares Innovationsprofil die Alleinstellung und Unverwechselbarkeit am Markt. Dadurch erhöhen sie nicht nur ihren Bekanntheitsgrad und das Image, sondern können sich auch auf gesättigten Märkten behaupten und [...] damit unmittelbar verbundene Gestaltung innerbetrieblicher Strukturen und Abläufe mit den Anforderungen des operativen "Tagesgeschäfts" in Einklang bringen" (Spielkamp/Rammer 2006: 5, Hervorhebung im Original; s. u.).
171 Zertifikate/Güte- oder Qualitätssiegel drücken sich in grafischen und/oder schriftlichen Markierungen von

<sup>&</sup>lt;sup>1/1</sup> Zertifikate/Güte- oder Qualitätssiegel drücken sich in grafischen und/oder schriftlichen Markierungen von Produkten aus. Sie repräsentieren eine besondere Gebrauchsqualität oder einen besonderen Komfort. Das Qualitäts-/Gütesiegel soll dem Verbraucher positive Hinweise liefern und den Anbieter als besonders vertrauenswürdig darstellen. Das Logo selbst enthält an sich keine qualitative Aussage. Die Bewertung erfolgt anhand von Bewertungskriterien, die überprüfbar und transparent durch eine Konformitätsprüfung bzw. ein Qualitätsaudit dargestellt werden (vgl. Lakenbrink 2009: 14).

Die Voraussetzung für die Vergabe eines Zertifikates hängt immer von der Erfüllung der genormten oder festgelegten Qualitätsanforderungen<sup>172</sup> ab.

Jede Zertifizierung folgt determinierten Regeln. Durch signifikante Standards soll das Zertifikat Vertrauen in die Qualitätsfähigkeit des zertifizierten Artikels, der zertifizierten Institution oder des zertifizierten Unternehmens wecken (vgl. Petrick 1997: 15).<sup>173</sup>

Ziel einer Zertifizierung ist demzufolge, ein Instrumentarium zu entwickeln, mit dessen Hilfe

- Qualität zuverlässig festgestellt werden kann,
- diverse Zielgruppen und Instanzen über Qualität transparent und glaubwürdig informiert werden können.
- gezielte (Qualitäts-)Verbesserungen<sup>174</sup> eingeleitet werden können und
- eine auf Qualitätssicherung<sup>175</sup> und -verbesserung bezogene Systemsteuerung erfolgen kann (vgl. Tietze/Förster 2005: 33).

Die Implementierung eines Zertifikates – in der vorliegenden Interviewstudie am Beispiel des *Audits berufundfamilie* in Organisationen des Öffentlichen Dienstes – lässt sich als systematische Planung von Angeboten beschreiben, die die organisationale Struktur verbessern sollen, d. h., es soll eine familienbewusste Personalpolitik in Organisationen eingepasst und optimiert werden (vgl. Ensthaler 2007: 14), aber auch eine Adaption an eine sich verändernde Umwelt stattfinden (vgl. Hellmann 2006, Pawlowsky/Geppert 2005, Klimecki et al. 1994; vgl. hierzu ebenfalls Meyer/Rowan (1977).<sup>176</sup>

Es werden Zielperspektiven wie Lernleistungen, die Aneignung von audit-immanenten Wissensstrukturen sowie eine audit-immanente Vorgaben- bzw. Zielerreichung angesprochen (vgl. Faulstich 1997, Petrick 1997; Kapitel 2.3).

173 An der Spitze einer Zertifizierung stehen Regeln bzw. Richtlinien, "die eine bestimmte Qualität einer Ware, einer Dienstleistung oder eines Unternehmensprozesses vorschreiben [...]. Am Ende des Systems stehen die Kunden, die sicher sein wollen Produkte, Dienstleistungen oder unter bestimmten (zumeist sicherheitsrelevanten) Prozessen gefertigte Ware etc. zu erhalten." (Ensthaler 2007: 4, Hervorhebung im Original)

<sup>1772 &</sup>quot;Qualitätsforderung: Eine Formulierung der Erfordernisse oder deren Umsetzung in einer Serie von quantitativ oder qualitativ festgelegten Forderungen an die Merkmale einer Einheit zur Ermöglichung ihrer Realisierung und Prüfung" (Petrick 1997: 13).
173 An der Spitze einer Zertifizierung stehen Regeln bzw. Richtlinien, "die eine bestimmte Qualität einer Ware,

<sup>174 &</sup>quot;Qualitätsverbesserung (en: quality improvement = Teil des Qualitätsmanagements), der auf die Erhöhung der Fähigkeit gerichtet ist" (Geiger 2008: 181). Es geht bei der Qualitätsverbesserung um die Erhöhung bzw. Verbesserung der Fähigkeit der Einheiten, durch welche die Produkte, Dienstleistungen etc. realisiert werden (ygl. Geiger 2008: 192).

<sup>&</sup>lt;sup>175</sup> Qualitätssicherung hat zum Ziel, zuvor definierte Qualitätsstandards bzw. -anforderungen zu überprüfen (vgl. Geiger 2008: 184ff., Grabski/Krüger 2009: 13).

<sup>&</sup>lt;sup>176</sup> Das Zertifikat als Adaption an die sich verändernde Umwelt (vgl. hierzu auch die Korrelation zu Kapitel 2.1 und Kapitel 2.2.3) impliziert die Auseinandersetzung mit der Dringlichkeit einer Änderung hinsichtlich der Zukunftsentwicklung des Unternehmens (vgl. Lasko/Busch 2007 sowie Oerter/Dreher 1998: 590 und Stern 2010: 25): "Eine Voraussetzung für erfolgreiches strategisches Denken und Handeln ist das Vorausdenken der Zukunft" (Zahn/Bullinger et al. 2009: 141). Dies korrespondiert mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Ansprüchen, denen Unternehmen mit einer kontinuierlichen Systementwicklung entsprechen wollen (vgl. Klimecki 1999, Klimecki/Probst/Eberl 1991, Reinhard 1995; hierzu auch Kapitel 2.2.3). Ein Zertifikat als Zukunftsinvestition/gewinn (vgl. Stern 2010: 25ff.) kann so als Weiterentwicklung der Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit verstanden werden (vgl. Stalder 2001, Pawlowsky 1998, North 1998, Reinhard 1995 sowie s. u. die weiteren Ausführungen zu Wettbewerbsvorteilen durch Zertifikate).

Zertifikate verfolgen folglich spezifische Ziele, d. h., sie formulieren ein spezifisches Leitbild und ermöglichen Aussagen über organisationales Verhalten (vgl. Käpplinger 2007: 13).

Laut Dierkes (1992: 27) weist ein Leitbild bzw. eine Vision dem Unternehmen die Zukunftsrichtung.<sup>177</sup>

"Bei Leitbildern geht es um

- gegenwärtig gültige oder zukünftig zu verfolgende Ziele, Zwecke etc.
- in Form stärker rational geprägter Strategien oder emotional und ethisch geprägter Wertvorstellungen,
- die kollektiv geteilt oder von der Unternehmensführung bzw. dem Management vorgegeben werden." (Giesel 2007: 123)

Ein Organisationsleitbild handelt von der Organisation selbst und ihrer zukünftigen Umwelt und kann als Repräsentation eines Zukunftsbildes (von zukünftigen Situationen, Ereignissen und Entwicklungen) verstanden werden (vgl. Giddens 1997: 73, Neuhaus 2009: 182, Schwarz 2008: 66). Es befasst sich mit Plänen, Projekten, Strategien, Wirkungen und Erwartungen, mit Zielen sowie mit Umwelterwartungen (vgl. Neuhaus 2009: 178). Ein Leitbild benennt kurz und prägnant den Auftrag (Mission), die strategischen Ziele (Vision) und die wesentlichen Orientierungen für die innerbetriebliche Umsetzungsstrategie (Werte) (vgl. Online-Verwaltungslexikon).<sup>178</sup>

Da das der Untersuchung zugrundegelegte *Audit berufundfamilie* das Leitbild einer verbesserten, familienfreundlichen Personalpolitik im Unternehmen verfolgt, wird zunächst das Leitbild fokussiert, das in die Unternehmenskultur (s. u. *Unternehmenskultur*) integriert werden soll. Die Beschreibung des Leitbildes ist ein Erkenntnisgewinn für die Interviewstudie und wichtig, um verstehen zu können, dass die Sinnzuschreibung/Bedeutung, die Akzeptanz und die produktive Umsetzung (Ziele, Normen und Werte leben) des Audits wesentlich für seine Internalisierung bzw. Institutionalisierung sind. Anschließend wird dessen Beitrag zur Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit beschrieben.

#### Leitbild

Ein Leitbild dient einem Unternehmen als klare Orientierung für strategisches und operatives Handeln in einer turbulenten Umwelt, gibt allen Organisationsmitgliedern eine einheitliche Orientierung und unterstützt gleichzeitig die Identifikation dieser (vgl. Online-Verwaltungslexikon sowie Deckert/Wind 1996, Giesel 2007: 84, Krebsbach-Gnath 1996: 52).

<sup>177 &</sup>quot;Allen Strategien der Lernfähigkeit von Unternehmen ist die Grundvoraussetzung gemeinsam, daß [sic] die Mitarbeiter eine Vorstellung davon haben, wohin das Unternehmen gehen soll." (Berthoin Antal 1991: 10)
178 Bleicher (1992: 5) beschreibt das Leitbild (St. Galler Managementkonzept) als "Ausdruck einer Litteraphrapensphigenen die neuerative etraterische und prechtien Dimposion der Managements.

Bielcher (1992: 5) beschreibt das Leitbild (St. Galler Managementkonzept) als "Ausdruck einer Unternehmensphilosophie, die die normative, strategische und operative Dimension des Managements im Hinblick auf die Umsetzung unternehmensphilosophischer Missionen und strategischer Programme im Rahmen der Unternehmensverfassung, Organisationsstrukturen und Managementsysteme wie das unternehmenskulturell vorgeprägte Problemverhalten durchdringt".

Es beschreibt eine Soll-Vorstellung, die etikettiert, wie sich das Unternehmen in der Zukunft entwickeln soll. Die in der vorliegenden Untersuchung befragten Unternehmen unterziehen sich dem Audit.

Ulrich (1995: 803ff.) spricht in diesem Zusammenhang von *gewollter Selbstverpflichtung* und *zukunftsgerichteter Sollvorstellungen*, mit denen Organisationen letztlich auch ihr Selbstverständnis und ihre -darstellung bekunden und diese in ihre Unternehmensidentität integrieren können (vgl. auch Birkigt/Stadler 1998: 33ff., Giesel 2007: 88).

Ein Leitbild wird durch (Erfahrungs-)Wissen, Fakten und Zukunftsabsichten gestützt (vgl. ebd. 1996: 53), es soll machbar sein und den Zielbestrebungen entsprechen (vgl. Dierkes/Hoffmann/Marz 1992). D. h., ein Leitbild enthält zunächst einmal abstrakte Vorstellungen der verfolgten, erwünschten Ziele und Verhaltensweisen in Unternehmen bzw. Organisationen (vgl. Brauchlin 1984: 313):

"Es ist ein 'realistisches Idealbild', ein Leitstern, an dem sich alle unternehmerischen Tätigkeiten orientieren." (Brauchlin 1984: 313, Hervorhebung im Original)<sup>179</sup>

Ein Leitbild verweist auf eine erfolgreiche Zukunft, berücksichtigt allgemeine Zukunftstrends und beschreibt einen Entwicklungsprozess entlang signifikanter Orientierungslinien mit einer entsprechend spezifischen Zielvorstellung (vgl. Krebsbach-Gnath 1996: 54f., Dierkes/Hoffmann/Marz 1992: 49f.).

Die Leitbilder sind Ausdruck von Handlungsdesideraten, Reduktion von Komplexität bezüglich möglicher Handlungsoptionen, konkreten Handlungsanweisungen, Werten und Zielsetzungen und "[...] legitimieren Aktivitäten und Projekte in Organisationen, indem sie diese als vernünftig erscheinen lassen. Sie motivieren und >>orchestrieren<<< Entscheidungsaktivitäten (Feldman/March 1981) und lassen sich in Umsetzungsprojekten als mikropolitische Waffen einsetzen" (Kieser/Walgenbach 2010: 382, Hervorhebung im Original).<sup>180</sup>

Leitbilder stellen insofern ein (strategisches) *Instrument der Unternehmensführung* (Giesel 2007: 84) bzw. *der organisationskulturellen Transformation* dar (Gabele/Kretschmer 1986: 27ff.), da sie die gegebenen oder die angestrebten organisationalen Grundüberzeugungen und Wertehaltungen und somit strategieorientierte Zwecke, Ziele und Verhaltensprinzipien sowie erwünschte Verhaltensweisen zum Ausdruck bringen (vgl. Argyris 1985, Horny 2002).

Leitbilder haben eine Vielzahl unterschiedlicher Funktionen (vgl. Giesel 2007: 93). Konsens besteht hinsichtlich der Orientierungs-, Koordinations-, Motivations- und Identifikationsfunktion (vgl. Kippes 1993, Maelicke 1998, Radtke 1989, Belzer 1998, Eckhardt/Kerkhoff 2000, Knieling 2000 sowie Giesel 2007).

-

<sup>&</sup>lt;sup>179</sup> "Leitbilder beinhalten und vermitteln die Handlungsziele einer Organisation nach innen (gegenüber den Organisationsmitgliedern), aber auch nach außen (als Bausteine einer "Corporate Identity")." (Horny 2002: 69, Hervorhebung im Original)

Sie dienen als Vorgabe und Orientierung<sup>181</sup> für die gesamte Organisationsführung (vgl. ebd. 2007: 84). Bezogen auf das Audit als Leitbild für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Unternehmen, Organisationen und Institutionen können Strategien abgeleitet und in die unternehmerische Planung sowie Formulierung von Normen, Werten und Handlungsweisungen eingefügt werden, sodass eine familienfreundliche kulturorientierte Perspektive bzw. familienfreundliche Unternehmenskultur geebnet werden kann.

Als formulierte Vorgabe und Orientierung können Leitbilder auf die normativen, strategischen sowie operativen Managementaktivitäten wirken (vgl. Bleicher 1994: 35ff., Gabele/Kretschmer 1986: 27ff., Giesel 2007: 84-87, Körner 1990: 9, Matje 1996: 4) und Denk- und Handlungsstrategien in den Organisationen beeinflussen. Giesel (2007: 93) weist darauf hin, dass zwischen impliziten und expliziten Leitbildern differenziert werden müsse:

"Unternehmens- bzw. Organisationsbildern, die in aller Regel explizite oder sogar oktroyierte Leitbilder sind, also als produzierte und propagierte manifeste Leitbilddokumente vorliegen, kommt die Eigenschaft von Leitbildern im Sinne handlungsleitender Vorstellung nicht automatisch zu. Mit ihnen ist lediglich der Anspruch verbunden, bestimmte Funktionen zu erfüllen bzw. Wirkungen zu erzielen. [...] Manifeste Leitbilder erweisen sich häufig gerade nicht als explizierte echte Leitbilder, sondern als propagierte Leitbilder, die bestenfalls Absichtserklärungen abgeben, woran man sich in Zukunft orientieren will." (Giesel 2007: 93 und 115)

Leitbilder implizieren postulierte Wirkungsannahmen und Anforderungen bzw. Absichtserklärungen, die sich letztlich nicht nur oktroyiert (*talk*) bzw. explizit darstellen und die Organisation und ihr Handeln legitimieren<sup>182</sup> sollen, sie gebühren ursprünglich auch, handlungsleitende, leitbildimmanente Strategien hervorzurufen und deren Umsetzung zu forcieren (vgl. Giesel 2007: 94).<sup>183</sup>

.

<sup>&</sup>lt;sup>181</sup> Ein Leitbild gibt Orientierung. Es wirkt richtungs- und handlungsweisend, d. h., es schafft Handlungssicherheit (vgl. Giesel 2007: 94). Dies korrespondiert mit der beschriebenen Strukturdimension von organisationalen Regeln, die auf Interaktionen, Kommunikation und auch auf soziale Verhaltensweisen Einfluss nimmt (vgl. Sparaz 2008 sowie Kapitel 2.1).

Gegenwärtig ist zu beobachten, dass sich Organisationen vermehrt mit umweltrelevanten Einflüssen auseinandersetzen müssen und dass sie sich gegenüber Stakeholdern, Anspruchsgruppen und Organisationsmitgliedern legitimieren bzw. rechtfertigen müssen, um sich im Wettbewerb behaupten und die gesellschaftliche Akzeptanz sichern zu können (vgl. Kapitel 2.2.4). Die Legitimationsstrategie von Leitbildern fungiert daher zum einen bezogen auf Stakeholder, d.h. die Anspruchsgruppen der Organisationen, zum anderen aber auch innerbetrieblich bezüglich der Organisationsakteure, die durch eine entsprechende Transparenz und Partizipation beteiligt und motiviert werden können, um das Leitbild zu integrieren und eine Identifikation mit den leitbildimmanenten Zielen zu ermöglichen (vgl. Giesel 2007: 98). Die Beteiligung der Organisationsmitglieder erfolgt im Rahmen der Umsetzung des Audits berufundfamilie beispielsweise durch Workshops, in denen die Organisationsakteure bzw. alle Organisationsebenen und -gruppierungen repräsentativ vertreten sind. Schließlich sollen die leitbildimmanenten Ziele und Handlungsstrategien das tatsächliche Denken und Handeln in Organisationen prägen und in die alltägliche, berufliche Praxis integriert werden, d. h. in einzelnen Abteilungen und Handlungsfeldern der Organisationen internalisiert werden und Anwendung finden (vgl. Stöbe 1995, Warninger 1998, Klein 2000). Explizite Leitbilder müssen demnach implizit werden, damit sie sich im Denken und Handeln der Beteiligten niederschlagen (vgl. Giesel 2007: 98). Dies korreliert damit, dass Wissen explizit, d. h. genutzt werden muss (vgl. Kapitel 2.4.5.2).

<sup>&</sup>lt;sup>183</sup> Dies korrespondiert mit den Ausführungen zum Legitimitätsstreben, das in der theoretischen Abhandlung zum Neo-Institutionalismus bereits ausführlich beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2.2.4).

Schein (1984: 4 sowie Schein 1995: 30ff.) differenziert hier zwischen

- espoused values (bekundete Werte), also Werten in Form eines manifesten, oktroyierten Leitbildes, und
- taken-for-granted values (unbewusste, selbstverständliche Werte), Werten, die implizit, d. h. denk- und handlungsleitend sind.

Um die Umsetzung sicherstellen zu können, muss zum einen die Akzeptanz<sup>184</sup> für den Implementierungsprozess vorhanden sein, zum anderen die Umsetzung real sein, und als permanenter, sozialer Prozess in der Organisation verstanden werden (vgl. Brauchlin 1984: 316), der nicht durch die einmalige Formulierung des Leitbildes endet (vgl. Giesel 2007: 98).

"Ein Leitbild muss gelebt und fortgeschrieben werden." (Kippes 1993: 287)

Gabele (1983: 326) weist darauf hin, dass die schönsten Grundsätze wenig nützen, wenn sie nicht mit den gelebten Wertvorstellungen in Einklang stehen: Die Umsetzung leitbildimmanenter Zielsetzungen muss als kontinuierlicher Prozess in Unternehmen verankert werden, "damit das Leitbild nicht ein Relikt der Vergangenheit, sondern ein Wegweiser in die Zukunft ist" (Kippes 1993: 1988) und "die angestrebten Wirkungen entfalten" kann (Stöbe 1995: 133). Essenziell sei, "dass es nämlich gelebt wird und nicht als bloßes Aussagegerüst existiert" (Kirsch/zu Knyphausen 1988: 502, vgl. hierzu auch Collins/Porras 1995 sowie Kippes 1993). Die Verankerung eines leitbildorientierten Zertifikats oder Audits bedeute die Internalisierung von diesem und seine Selbstverständlichkeit (*takenfor-grantedness*) in der Organisation (vgl. Neuhaus 2009: 188): Neben der tatsächlichen Handlung gehe es vor allem um die Veränderung der Sichtweise (vgl. Collins/Porras 1995: 65), also darum, neue Verhaltensprinzipien, Zwecke und Ziele zum Ausdruck zu bringen.

<sup>0.4</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>184</sup> Einen wesentlichen Einfluss auf die Akzeptanz eines Zertifikates in Organisationen haben individuelle Beweggründe bzw. die mentale Beweglichkeit, die eine Änderungsfähigkeit und Änderungsbereitschaft implizieren. So verweisen Reiß et al. (1997) darauf, dass sich der Grad der Akzeptanz bzw. der Grad der positiven Einstellung gegenüber Veränderung an der Änderungsfähigkeit und Änderungsbereitschaft ablesen ließe. Die Veränderungsfähigkeit umfasst die beiden Komponenten Kennen und Können. Verfügen Personen mit Entscheidungskompetenz über Informationen des Implementierungsgegenstandes organisationsinterne Umsetzungsstrategie, und sind sie fähig, mit diesen Informationen und Veränderungen umzugehen, dann sind sie eher in der Lage, neue Situationen wahrzunehmen und zu erfassen (z. B. durch organisationale Medien wie Mitarbeiterportale, Mitarbeiterzeitschriften etc.; vgl. Reiß et al. 1997: 93ff., Scholl 2005: 148). Neben der Kenntnis und den Kompetenzen ist Änderungsbereitschaft erforderlich, um die Akzeptanz für die Implementierung eines Zertifikats herstellen zu können (vgl. Scholl 2005: 148). Die Änderungsbereitschaft schließt die Attribute Wollen und Sollen ein. Die Komponente Wollen betrifft die Überzeugungen und Motive der Organisationsmitglieder, die sowohl intrinsisch sowie extrinsisch motiviert sein können (vgl. Kapitel 4.2.5.2; s. o. Kapitel 4.3.4). Das Attribut Sollen umfasst die Beauftragung bzw. die Übernahme von bestimmten Aufgaben innerhalb des Implementierungsprozesses, wie z. B. die Übernahme der Projektorganisation, das Engagieren als Promotor oder Multiplikator (vgl. Reiß 1997a: 84f.). Das Attribut Sollen schließt aber auch die Institutionalisierung des Anerkennens von verbindlichen, amtlichen Entscheidungen als Selbstverständlichkeit und damit einhergehend eine entsprechende Umstrukturierung von Erwartungen bzw. die Einbettung neuer Erwartungsstrukturen und leitbildkonformer Handlungsstrategien ein (vgl. Luhmann 2008: 33f., Quack 2006: 173, Walgenbach 1999: 321 sowie Kapitel 2.2.3).

An dieser Sichtweise, die sich in Form von Handlungsmaximen äußert, könnten sich sodann die Unternehmensführung und die Organisationsakteure orientieren (vgl. Bea/Göbel 2006, Deckert/Wind 1996, Giesel 2007; vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.1).

Giesel (2007: 98) benennt folgende vier Aspekte zu Entwicklung und Implementierung: (1) Bedeutung und Permanenz des Leitbildes, (2) Beteiligung der Organisationsmitglieder, (3) Konkretisierung und Umsetzung des Leitbildes und (4) die Kommunikation als wesentlicher Bestandteil zur Annexion des Leitbildes und seiner Umsetzung. D. h., dem Leitbild soll unternehmerische Sinnhaftigkeit und eine entscheidende Bedeutung zugewiesen werden 186. Es soll anschaulich, verständlich, prägnant und präsent und schließlich auch anschlussfähig sein, um nicht nur eine explizite, sondern zugleich eine implizite Wirkung in der Organisation erzielen zu können (vgl. Körner 1990, Häusel 1991). Nur wenn Leitbilder implizit werden, lassen sie sich als kollektiv geteilte Zukunfts- und Wunschvorstellung innerhalb der Organisationskultur begreifen (vgl. Giesel 2007: 112). Sie können das organisationale Handeln und Entscheiden prägen (vgl. Dierkes/Marz 2001: 169f., Neuhaus 2009: 190).

In der vorliegenden Interviewstudie werden die einzelnen Facetten des Audits analysiert, um prüfen zu können, ob das Leitbild

- im Sinne einer kollektiv geteilten, denk- und handlungsleitenden Zukunftsperspektive implizit und als Stück der Unternehmenskultur expliziert wird (vgl. Giesel 2007: 125), und
- ob es maßgeblich mit seinen mentalen Modellen, Handlungstheorien und Grundannahmen die realen Prozesse und das reale Operieren in und von Organisationen prägt (vgl. Neuhaus 2009: 177).

Die Implementierung des Zertifikats bzw. eines familienfreundlichen Leitbildes zielt auf eine Verankerung bzw. audit-immanente Veränderung in der Organisations-<sup>187</sup> bzw. Unternehmenskultur ab, die offizielle Ziele, Strategien, Strukturen und Prozesse der Organisation, aber auch Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrategien beinhaltet.

187 "Die Organisationskultur wird als Basiskonzept für das organisatorische Lernen, die Organisationsentwicklung, den organisatorischen Wandel, das organisatorische Gedächtnis und nicht zuletzt für das Wissensmanagement betrachtet" (Lehner/Scholz 2006: 137). Scholz (2000: 779) deklariert, dass die Organisations- bzw. Unternehmenskultur einerseits das implizite Bewusstsein der Organisation sei, das sich aus dem Verhalten der Organisationsmitglieder ergebe. Andererseits steuere die Organisationskultur das Verhalten der Organisationsakteure.

<sup>&</sup>lt;sup>186</sup> Nur wenn ein Sinnimport stattfindet, werden ein entsprechendes Verständnis und eine entsprechende Relevanz für die Implementierung eines Zertifikates entwickelt (vgl. Kopp-Malek 2004, Krogh/Köhne 1998). Diese Ausführungen verweisen insgesamt darauf, dass es bedeutend ist, dass das Leitbild bzw. Leitziel eines Zertifikates einer ernsthaften Verfolgung und Verankerung bedürfe, um innerbetrieblich effektive Resultate zu bewirken.

Organisationskultur, Wissen und Verhalten bedingen einander und prägen Handlungsstrategien (vgl. Kapitel 2.1, 2.4.5.2; Giddens 1988, Mayntz/Scharpf 1995, Schmitz/Zucker 1996: 58, Walgenbach 2008): D. h., eine familienbewusste Unternehmenskultur kann Denk- und Handlungsstrategien und somit die erfolgreiche Implementierung bzw. nachhaltige Verankerung des *Audits berufundfamilie* beeinflussen.

Balck et a. (2009: 634f.) deklarieren in diesem Zusammenhang, dass es wichtig sei, Leitziele konkret im betrieblichen Handeln und auf allen Unternehmensebenen als Organisationsleitbild bzw. als Performanz-Leitbild<sup>188</sup> zu etablieren:<sup>189</sup>

"Nur wenn das gelingt, können die Leitbilder lediglich dekorativen Broschüren, die möglicherweise in der untersten Schublade einzelner Mitarbeiter ihren Platz finden, zu Handlungsmaximen werden, die das operative Arbeitshandeln nachhaltig und vor allem erfolgreich beeinflussen." (Balck et al. 2009: 634)

Eine "kontinuierliche Entwicklung mit einer durchgängigen Anbindung an strategische Unternehmensziele" (Balck et al. 2009: 636) sei daher unabdingbar, damit das Leitbild in der Organisationslinie verankert werden könne und so positive Auswirkungen im Nutzen bzw. nachhaltige Erfolge in der Organisationsbreite, demnach ein *Return on Invest*<sup>190</sup> (ebd. 2009: 637), ermöglicht werden können.

#### Unternehmenskultur

Die Kultur<sup>191</sup> einer Organisation gilt als historisch geprägt, sie entwickelt sich durch dynamische Handlungsverläufe (vgl. Baitsch/Nagel 2009: 223). Dieses analytische Kulturverständnis besagt, dass sich in Unternehmen und Organisationen kollektive Vorstellungs- und Orientierungsmuster entwickeln, die die Organisationsakteure in ihrer Haltung sowie in ihren Verhaltensweisen prägen (vgl. Baitsch/Nagel 2009: 220, Schreyögg/Koch 2007: 331 sowie Kapitel 2.1).<sup>192</sup>

Bewähren sich Handlungs- oder Verhaltensweisen, werden diese ausgewählt und genutzt, schließlich auch beibehalten und mit Bedeutung und organisationalem Sinn besetzt (vgl. Baitsch/Nagel 2009: 223, Weick 1985; vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.3).

<sup>&</sup>lt;sup>188</sup> Ein Performanz-Leitbild beinhaltet gelebte arbeitsbereichsspezifische Ziele, Werte und Normen, die auf den einzelnen Arbeitsebenen im Unternehmen umgesetzt werden sollen. Es dient als Initiator, damit sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stärker am Leitbild orientieren und damit auch die Performanz einzelner Arbeitsbereiche gesteigert wird (vgl. Balck et al. 2009: 632). Deutschmann (1997: 58) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Leitbilder symbolische Konstrukte sind, "die kognitive, kommunikative und orientierende Funktionen erfüllen. Indem sie in der Öffentlichkeit zirkulieren, eröffnen sie "Visionen" neuer Lebensweisen und bereiten damit erst den Boden für die breite Akzeptanz einer neuen Technik" (Hervorhebung).

im Original].

189 Hierbei sei auch insbesondere das leitbildrelevante Führungsverhalten von Bedeutung und daher zu aktivieren
(vgl. Balck et al. 2009: 636 sowie Kapitel 2.4.6).

<sup>&</sup>lt;sup>190</sup> Return on Invest ist als Gewinn von Wettbewerbsvorteilen, z.B. in Form von Imagegewinn, Attraktivitätssteigerung des Unternehmens, Verbesserungen in der Mitarbeitergewinnung, -bindung und - zufriedenheit, zu verstehen (s. u. Wettbewerbsvorteilen durch Zertifikate; vgl. Kapitel 4.3.2).

Der Kulturbegriff stammt aus der Ethnologie und bezeichnet die historisch gewachsenen und verdichteten Merkmale, z. B. durch Interaktion entstandene Wert- und Denkmuster sowie Symbolosysteme von Gruppen: "In der Anthropologie werden mit dem Begriff Kultur Systeme mit sozialen Werten, Glauben und Richtlinien bezeichnet, welche den Verhaltensbereich in einer Gesellschaft abstecken." (Lehner/Scholz 2006: 134, Hervorhebung im Original). Die Managementlehre lehnt sich an diesen Begriff an und transformiert ihn auf Unternehmen, "mit der Idee, dass in gewisser Hinsicht jedes Unternehmen für sich eine je spezifische Kultur entwickelt, also gewissermaßen eine eigene Kulturgemeinschaft bildet" (Schreyögg/Koch 2007: 331, Hervorhebung im Original).

<sup>&</sup>quot;Die Unternehmenskultur ist die Gesamtheit der gewachsenen und durch die aktuelle Situation beeinflussten Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und -routinen, Überzeugungen und Meinungen sowie Ordnungssysteme, Potentiale, Beziehungen und Gegebenheiten innerhalb eines Unternehmens." (Schein 1995: 26)

Unternehmens- oder Organisationskulturen fußen demgemäß auf einem "System gemeinsam geteilter Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale" (Staehle 1999: 498). Schein (1984: 4 sowie 2004) identifiziert Kulturebenen, bestehend aus Symbolen und Zeichen (Riten und Rituale), Normen (Wertvorstellungen) und (Verhaltens-)Standards sowie den Basisannahmen (4bb. 1) wie folgt:



Abbildung 1: Das Schein'sche Strukturmodell: Die Ebenen der Organisationskultur (in Anlehnung an Schein 1992)

Die Definition Scheins, die auf diesem Modell basiert, ist mittlerweile klassisch (vgl. Baitsch/Nagel 2009: 226): Organisationskultur ist "das Muster grundlegender Annahmen, die eine bestimmte Gruppe erfunden, entdeckt oder entwickelt hat, um damit Probleme der Anpassung an die äussere [sic] Umgebung und der gruppeninternen Integration zu lösen.

Es sind bewährte, als gültig betrachtete Methoden der Problembewältigung, die neuen Gruppenmitgliedern als die wahre Weise, etwas wahrzunehmen, zu fühlen und zu überdenken, gelehrt werden" (Schein 1984:3).

<sup>&</sup>lt;sup>193</sup> Normen und Werte, Einstellungen und Handlungen, Geschichten, Mythen bzw. Unternehmenshistorie, Denk-Argumentations- und Interpretationsmuster, Sprachregelungen sowie kollektive Einstellungen und Überzeugungen, die taken-for-granted genutzt und durch das Denken und Handeln gefestigt werden, sind konstituierende Elemente einer Unternehmenskultur und werden stets reproduziert (vgl. Rüegg-Stürm 2003: 55f.). Dies korrespondiert mit den Ausführungen (vgl. Kapitel 2.2.3), die sich mit Institutionen und Institutionalisierung beschäftigen.

<sup>&</sup>lt;sup>194</sup> Scheins (2004) Basisannahmen: Annahmen über (1) die Umwelt, (2) die Wahrheit und Zeit, (3) die Natur des Menschen, (4) das menschliche Verhalten und (5) die Natur sozialer Beziehung.

<sup>&</sup>lt;sup>195</sup> Artefakte lassen sich erfassen. Sie sind sichtbar und "umfassen symbolische Elemente wie Sprache im Allgemeinen, Jargons, Legenden, Anekdoten, Mythen, Klatsch" etc. sowie "formale Elemente wie Strukturen, Instrumente, Methoden, Verfahren, Technologien, Dienstleistungen oder Produkte (vgl. Müller/Hurter 1999:7)" (Baitsch/Nagel 2009: 224f.).

Handlungsvorschriften, d. h. im alltäglichen Handeln, geteilt und verbindlich verfolgt werden (vgl. Baitsch/Nagel 2090: 225).

<sup>&</sup>lt;sup>197</sup> Vorannahmen bzw. organisationale Prämissen in Organisationen werden vorausgesetzt. Sie sind unbewusst, aber selbstverständlich, "sie stellen die faktisch erlebte organisationale Realität dar" (Nagel 2001: 25), der das Grundverständnis in und von Organisationen immanent ist.

Schreyögg und Koch (2007: 331f.) lehnen sich an diese Definition an und beschreiben die Charakteristik von Unternehmenskultur als ein komplexes Objekt anhand von sieben Indizien:

- (1) Unternehmenskultur bezieht sich auf gemeinsame Orientierungen, Werte, sodass gemeinsame Handlungsmuster bzw. ein kohärentes Handhaben entstehen/entsteht.<sup>198</sup>
- (2) Die Orientierungsund Bedeutungsmuster als Wahrnehmungs-Interpretationshilfen in Organisationen sind selbstverständlich und prägen das Unternehmenskultur wird täaliche Handeln. aelebt. ihr lieat auch das Führungsverhalten zugrunde, d. h., sie fungiert als Referenzrahmen, prägt das tägliche Handeln und die tägliche Führungspraxis und wird gleichermaßen reziprok von diesen geprägt (vgl. Baitsch/Nagel 2009: 223, Sackmann 1992: 170, Schreyögg/Koch 2007: 333).199
- (3) Unternehmenskulturen bestehen zum größten Teil aus unsichtbaren, impliziten, emergenten Prozessen und Steuerungsgrößen.
- (4) Unternehmenskultur ist das Ergebnis von historischen Lernprozessen, die beispielsweise erfolgreiche und weniger erfolgreiche Problemlösungsverfahren oder Handlungsweisen/Reaktionen hervorgebracht haben und in Organisationen internalisiert werden. Unternehmenskultur bezeichnen Schreyögg/Koch (2007) daher als "kollektiven Erfahrungsspeicher, der die Entwicklung einer Unternehmung widerspiegelt" (Schreyögg/Koch 2007: 332, Hervorhebung im Original).
- (5) Mit der Unternehmenskultur repräsentiert das Unternehmen oder die Organisation ihr Grundverständnis bzw. Weltbild und vermittelt damit Sinn und Orientierung. Organisationsmitgliedern wird daraus ersichtlich, wie die Informationsselektion, die Ereignisinterpretation und Verhaltensweisen im beruflichen Alltag funktionieren bzw. kultiviert und erwünscht werden.
- (6) Die Vermittlung der Unternehmenskultur beschreiben Schreyögg/Koch (2007: 332) als Einsteuerung: Die Kultur eines Unternehmens oder einer Organisation kann nicht bewusst gelernt oder fundiert werden, sie wird über Sozialisationsprozesse (über das Erleben von angemessenen und nicht angemessenen Verhaltensweisen) implizit. D. h., organisationale Orientierungsmuster geben zuverlässig Auskunft darüber, "was in Organisationen relevant ist und was vernachlässigt werden darf und was möglichst unterlassen werden sollte" (Baitsch/Nagel 2009: 223).

1

Dieses kollektive Ordnungs- und Orientierungssystem "ermöglicht es dem Einzelnen, sich zu einer spezifischen Sinngemeinschaft zugehörig zu fühlen und sich mit ihr zu identifizieren" (Nagel 2001: 24).

<sup>&</sup>lt;sup>199</sup> Dieser reziproke Zusammenhang lässt sich mithilfe der Strukturtheorie von Anthony Giddens (1997) darstellen: Soziale Systeme zeichnen sich durch Rekursivität aus und haben einen doppelten Charakter, denn sie sind "sowohl Medium als auch Resultat des Handelns" (Baitsch/Nagel 2009: 227). Die Kultur wird zum einen von den Organisationsakteuren reproduziert (vgl. Giddens 1997: 52), zum anderen durch das Handeln limitiert bzw. in dem Organisationalen eingeschränkt (vgl. Baitsch/Nagel 2009: 227; vgl. hierzu auch Kapitel 2.1 und 2.2.3).

(7) Unternehmenskultur ist keine statische Materie. Sie bietet feste Orientierungsmuster, kann immer wieder reproduziert werden und auch neue Erfahrungen oder Veränderungen integrieren.

Mit dieser Beschreibung von Unternehmenskultur machen Schreyögg und Koch (2007: 332f.) deutlich, dass sich diese aus einer gemeinsamen v. a. impliziten Orientierung und gelebten Praxis sowie aus Lernprozessen, die durch das konzeptionelle Weltbild geprägt und durch Sozialisationsprozesse vermittelt werden, zusammensetzt, der Orientierung dient und ferner relevante Neuerungen implementieren kann.

Das Audit fordert Neuerungen bzw. Veränderungen in der bisherigen Unternehmenskultur, d. h. in den Normen, Regeln und handlungsleitenden Theorien (vgl. Kapitel 2.2.4; 2.4.5.2), 200 und stellt ein Leitbild bzw. die Zukunftsvision dar (s. o.): Das zertifizierte Unternehmen will in Zukunft eine verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Familie entwickeln. Nach Klabunde müsse das Wissen, das durch das Zertifikat erworben werde, zielgerichtet umgesetzt und "zum Ergebnis der Leistungserstellung werden" (Klabunde 2003: 83). Voraussetzung sei hierbei die kontinuierliche Wissensentwicklung durch *Organisationales Lernen*, um das auditimmanente Wissen optimal zu nutzen, d. h. in die Wissensbestände und Wissensträger der organisationalen Wissensbasis zu integrieren (vgl. Kapitel 2.4).

Die Unternehmenskultur kann somit als Rahmenbedingung für kollektives organisationales Handeln beschrieben werden und ist als Hintergrund für die quantitative und qualitative Ausprägung *Organisationalen Lernens* von großer Bedeutung (vgl. Schreyögg/Kliesch 2003: 57). Die Unternehmenskultur ist einerseits Rahmenbedingung für, andererseits Ergebnis aus Lernprozessen. Durch die Zertifizierung wird ein Lernprozess zur Modifikation und Optimierung von internen Orientierungsmustern ausgelöst, d. h., sie zielt auf eine Änderung der Unternehmenskultur ab (vgl. Schein 1991). Ist *Organisationales Lernen* erfolgreich, werden sich Leitbilder bzw. die Unternehmenskultur in Form von gemeinsamen Orientierungen, Werten und Handlungsmustern entsprechend der Intention des Zertifikats ändern.<sup>201</sup> Ziel der Zertifizierung mit einem impliziten Leitbild ist zudem, einen Beitrag zur nachhaltigen Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit einer Organisation zu leisten (vgl. Klabunde 2003, Kopp-Malek 2004, Reinhard 1995, Zahn 1996; Kapitel 2.3.2).

In der Folge werden zunächst die Wettbewerbsvorteile, aber auch die Inflation (Kapitel 2.3.3) von Zertifikaten betrachtet, bevor die Wissensentwicklung durch *Organisationales Lernen* (Kapitel 2.4) thematisiert wird.

Vgl. hierzu auch Eberl (1996: 66f.), der die Kultur einer Organisation als Gestaltungsfeld Organisationalen Lernens identifiziert und beschreibt, dass neue Werte und neue handlungsleitende Vorstellungen in der Kultur zum Ausdruck kommen.

<sup>&</sup>lt;sup>200</sup> Aufschluss darüber, ob eine solche, wie von den Autoren (z. B. Baitsch/Nagel 2009, Rüegg-Strom 2003, Schein 1984, Schreyögg/Koch 2008) beschriebene Kultur in der Organisation tatsächlich gelebt wird, geben die Dimensionen Prägnanz, Verbreitungsgrad und Verankerungstiefe (vol. hierzu Kapitel 4.2.7.1).

#### Wettbewerbsvorteile

Zertifikate bzw. Zertifikatsträger erfüllen definierte Bedingungen und stellen einschlägige Nachweise über die Erfüllung bestimmter Qualitätskriterien. Sie geben Aufschluss über zusätzliche Qualifikationen eines Produktes, einer Dienstleistung oder eines Unternehmens bzw. einer Organisation. Die Prüfung bzw. Zertifizierung von Produkten oder Dienstleistungen kann erforderlich sein, weil sie rechtlich verlangt wird (Rechtsvorschriften), sie kann aber auch freiwillig erfolgen, um allgemeinen Marktbedürfnissen zu entsprechen. In diesem Fall ist der Zertifikatszweck die *Wettbewerbsstrategie* des Unternehmens, um Kunden Konformität, d. h. die Einhaltung von bestimmten Anforderungen und somit die Übereinstimmung mit den verlangten Ansprüchen, zu präsentieren bzw. zu dokumentieren (vgl. Ensthaler 2007: 14, Käpplinger 2007: 14f., Moser 2003: 43). Diese Qualitätsdokumentation bzw. Transparenz in Form eines Zertifikats stellt für zertifizierte Institutionen oftmals einen Imagegewinn dar:

"Von der Zertifizierung geht ein positiver Werbe- und Imageeffekt aus. [...] In Hinblick auf die qualitative Nutzenbewertung der Zertifizierung ist ein Marketingnutzen zu verzeichnen im Sinne der Erlangung von Wettbewerbsvorteilen und der Vermeidung von Wettbewerbsnachteilen." (Bruhn 1997: 271f.)

Zertifikate als einschlägige Nachweise bescheinigen Personen, Organisationen und/oder Unternehmen zusätzliche Qualifikationen. Die Zertifizierung bestätigt dem Zertifikatsträger eine vornehmliche Qualitätsentwicklung, die bei einem stärker werdenden Konkurrenzdruck im Wettbewerb die Chancen steigert, dem Konkurrenten voraus zu sein (Prisching 2006: 149f.). Diller (2005) schildert, dass die Feststellung, Sicherung und Entwicklung von Qualität im Wettbewerb ein gewichtiges und kontroverses Thema sei:

"Dabei besteht Einigkeit, dass eine systematische Qualitätsentwicklung notwendig ist, um den gestiegenen Anforderungen bei tendenziell schwierigen Rahmenbedingungen erfolgreich zu begegnen und das Arbeitsfeld zukunftsorientiert weiterentwickeln zu können." (Diller 2005: 122)<sup>204</sup>

Die gestiegenen Anforderungen (s. o.) beziehen sich auf den Bedeutungswandel von Wirtschaftszweigen, die wiederum den ökonomischen Strukturwandel<sup>205</sup> kennzeichnen (vgl. Leser 2001: 847) und die steigende Bedeutung des Dienstleistungssektors akzentuieren.

<sup>&</sup>quot;Ein Qualitätsnachweis ist eine spezifische Qualitätsaufzeichnung […]. Er dient als Nachweis darüber, dass die Forderung an die Beschaffenheit einer bezeichneten Einheit erfüllt ist. Diese Art Nachweis ist demnach der Nachweis eines gegenwärtigen Zustands (nicht etwa eine Zukunftserwartung). Außerdem ist er Ergebnis einer Bestätigungsprüfung […]. Die Einheit, auf die sich der Qualitätsnachweis bezieht, kann materiell oder immateriell oder kombiniert sein, beispielsweise ein internes Produkt oder ein Angebotsprodukt" (Geiger 2008: 97, Hervorhebungen im Original).

<sup>&</sup>lt;sup>203</sup> Hier kann auf die Ausführungen (Kapitel 2.2.3) verwiesen werden, in denen ebenfalls die Anforderungen an Unternehmen und das Bestreben bestimmten Ansprüchen zu genügen, thematisiert werden.

<sup>&</sup>lt;sup>204</sup> Sie bezieht sich dabei auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, doch können ihre Aussagen diesbezüglich auch auf andere Arbeitsfelder transformiert werden (vgl. Diller 2005: 122).
<sup>205</sup> Seit den 70er Jahren ist der Übergang der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft durch verschärften

Seit den 70er Jahren ist der Übergang der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft durch verschärften (globalen) Wettbewerb bzw. Veränderungen in der Wettbewerbsstruktur und im Konkurrenzverhalten, Nachfrageänderung und veränderte Wertvorstellungen sowie den Einsatz neuer Produkt- und Verfahrensstrategien verstärkt zu beobachten. Detaillierte Ausführungen des Wandels befinden sich u. a. in den Ausführungen und Schriftstücken z. B. von Beck (1986/2008).

Systemische Qualitätsentwicklung als zukunftsorientierte Weiterentwicklung wird für und Unternehmen bedeutend. sich Organisationen um im steigenden Konkurrenzdruck/Wettbewerb behaupten zu können. Organisationen/Unternehmen sind darauf angewiesen, sich Wettbewerbsvorteile<sup>206</sup> zu verschaffen, "um auf dem hart umkämpften Dienstleistungsmarkt im Wettbewerb zu bestehen" (Bruhn 2008: 24) und den Kunden an sich zu binden. Bruhn vertritt die Meinung, dass nur durch eine "konsequente Kundenorientierung Chancen zur Erlangung von Wettbewerbsvorteilen bestehen. Dienstleistungen tragen demnach nur dann zum ökonomischen Erfolg bei, wenn hierdurch tatsächlich Wettbewerbsvorteile<sup>207</sup> erlangt werden können" (Bruhn 2008: 5. Hervorhebung im Original). Das Verständnis von Dienstleistungsqualität entspricht der Suche nach Wettbewerbsvorteilen gegenüber dem Konkurrenten, d. h., die Wettbewerbsanforderungen rücken die Frage nach der Profilierung bzw. Imageaufwertung eines Dienstleistungsanbieters gegenüber konkurrierenden Anbietern in den Fokus (vgl. Bruhn 2008: 37). Damit wird das Motiv präferenzschaffender Marketingaktivitäten in Form von Zertifikaten deutlich: Durch Qualitätsmaßnahmen soll ein Wettbewerbsvorteil (in Form von Kundenorientierung, besseren Angeboten/besserer Dienstleistungsfähigkeit, besseren und auszeichnenden Qualitätsstandards<sup>208</sup>) gewährleistet werden.

Wettbewerbsvorteile können durch Zertifikate als präferenzschaffende Marketingaktivitäten realisiert werden. Präferenzschaffende Maßnahmen sind Maßnahmen, die eine Nutzenerhöhung beim Kunden bewirken in Form von subjekt-nutzenbezogener Qualität einer Leistung (Bedürfnisbefriedigung/Kundenzufriedenheit), sodass der Interessent die angebotene Markt- bzw. Dienstleistung des Unternehmens gegenüber anderen bevorzugt (vgl. Bruhn 2008: 19ff., Meffert 2012: 126). Hier wird deutlich, dass die (Dienstleistungs-)Qualität einen Schlüsselfaktor darstellt (Bruhn 2008: 8). (Dienstleistungs-)Anbieter müssen ihre Dienstleistungsqualität sicherstellen: "Der Kunde hat bestimmte Qualitätserwartungen, die zu erfüllen sind. Für Unternehmen folgt daraus zum einen, dass die Berücksichtigung des Kundennutzens und der Kundenerwartungen als permanente Aufgabe aller am Wertschöpfungsprozess beteiligten Mitarbeiter zu betrachten ist. Zum anderen sind – bedingt durch den Vertrauenscharakter von Qualität – [...] Dienstleistungen zu materialisieren und entsprechende Kompetenzen im Sinne einer Qualitätsgarantie herauszustellen und zu kommunizieren" (Bruhn 2008: 8).

<sup>&</sup>lt;sup>207</sup> Damit Wettbewerbsvorteile als Erfolgsfaktoren wirken, müssen sie (1) der Kundenwahrnehmung (Kunde muss Leistungsvorteile erkennen), (2) der Bedeutsamkeit (der Leistung/des Produktes) und (3) der Dauerhaftigkeit (zeitliche Stabilität des Wettbewerbsvorteils) als Anforderungen entsprechen (vgl. Backhaus/Voeth 2007: 25ff., Bruhn 2008: 5f.)

<sup>&</sup>lt;sup>208</sup> D. h., Organisationen wollen mit Qualitätsmaßnahmen transparent machen, dass sie besser sind als ihre Konkurrenz bzw. Mitbewerber, und durch dieses Mittel an Qualitätswahrnehmung und schließlich an Kunden gewinnen.

Merchel (2004: 44ff.) unterscheidet dabei zwischen *eher außengerichteten*<sup>209</sup> und *eher innengerichteten*<sup>210</sup> Motiven, mit denen Organisationen Zertifizierungen anstreben.

Bruhn (1997: 281) erläutert, dass durch Zertifizierungen bzw. Qualitätsauszeichnungen<sup>211</sup> zugleich eine detaillierte Qualitätswahrnehmung entstehen könne, und beschreibt folgende Definition Chancen. die eine Qualitätsauszeichnung intern kennzeichnen: Unternehmensziele, Offenlegung und Transparenz der internen Strukturen, Förderung des Qualitätsbewusstseins. Verbesserung und Sicherung der internen und externen Prozesse. Motivation der Mitarbeiter, Schaffung von Teamgeist, Etablierung einer ausgeprägten Haltung zum Wettbewerb, Fokussierung auf die Kundenpräferenzen, Erhöhung der Kundenzufriedenheit, Reduzierung der Kosten, Verkürzung der Prozesszeiten und die Steigerung des Marktanteils, Specht und Schenk (1995: 63) konnten auch empirisch feststellen, dass Zertifizierungen folgende Auswirkungen auf Unternehmen haben können: Initialsteigerung für eine Steigerung des Qualitätsbewusstseins im Unternehmen, Problementdeckung und -behebung, Effizienzverbesserung, Umsetzung bereits lang in Erwägung gezogener Maßnahmen, Prozessoptimierung, Vermeidung von Doppelarbeiten, Kundengewinnung durch Wettbewerbsvorteile sowie eine Steigerung der Kundenbindung. Analoge Ergebnisse präsentieren Studien von Homburg/Becker (1996)Vloeberghs/Bellens (1996). Sie ergänzen die Befunde von Specht und Schenk und weisen auf die Homogenisierung von Arbeitsabläufen (vereinheitlichte Strukturen), die Besserung Betriebsklimas verbessertes Qualitätsimage des sowie ein hin. Durch diese Forschungsergebnisse wird erkennbar, dass Zertifikate bzw. Qualitätssiegel als Wettbewerbsvorteile genutzt werden und zugleich die interne sowie externe Qualität in Bezug auf Potenzial (Einsatz von Leistungsfähigkeit), Prozesse (Leistungserstellung) und Ergebnisse (Erzielung nutzenstiftender Wirkungen) verbessern können (vgl. Bruhn 2008: 24). Qualität werde so zur zentralen Steuerungsgröße für Organisationen (vgl. Hill 1997: 74):

Eher außengerichtete Motive werden wie folgt klassifiziert: Steigerung und Bemühung um Transparenz, Eindeutigkeit und Sicherheit. Hintergrund dieser Motive ist das Vermeiden bzw. Verhindern von Unsicherheit und Unübersichtlichkeit bei Adressaten, aber auch bei Finanzgebern. Marketingstrategisches Kalkül: Signalisierung der Wettbewerbsfähigkeit und Verbesserung der Marktposition/des Images. Qualitätssicherung soll den Staat möglichst davon abhalten, in den Handlungsbereich der Organisation einzugreifen (Legitimationsschwelle). Die außengerichteten Motive können als Legitimitätsbestreben deklariert werden und verstehen sich als Marketingaspekt in außengerichteter Rhetorik (*talk / espoused theory*; vgl. Kapitel 2.2.4).

Eher innengerichtete Motive bestehen aus der Hoffnung, dass fachliche und verfahrensorientierte Standards definiert und umgesetzt werden, dass qualitative Standards und Anforderungen übeprüfbar und damit für alle Organisationsmitglieder bzw. Mitarbeiter verbindlich gemacht werden, dass durch regelmäßige Zertifizierungen bzw. Auditierungen und Erneuerung von Zertifikaten Qualitätskriterien und Qualitätsstandards immer bewusst sind und berücksichtigt werden. Innengerichtete Motive zielen auf action, d. h. auf eine theory-in-use ab, die Zertifizierungsziele in der Organisation umsetzt, realisiert (vgl. Kapitel 2.2.4), den Anforderungen entspricht und eine Verbesserung der Qualität bezüglich des Zertifizierungsgegenstandes/der Zertifizierungsthematik gewährleisten will.

<sup>&</sup>lt;sup>211</sup> Qualitätsauszeichnungen beschreibt Bruhn als "Nachweis der Förderung der Qualität, des Qualitätsverständnisses im gesamten Unternehmen sowie dessen erfolgreiche interne und externe Umsetzung" (Bruhn 1997: 281).

"Die Qualität der Prozesse und Ergebnisse ist und bleibt ein wesentlicher Wettbewerbsfaktor, wenn nicht sogar der entscheidende." (DSQ GmbH 2011)

Problematisch ist allerdings die Inflation<sup>212</sup> von Gütesiegeln und Zertifikaten. Mittlerweile existieren über 1.000 Labels, etliche Zertifikate und Qualitätsmanagement-Modelle<sup>213</sup> auf dem Markt:

"Diese Labelflut sorgt für Verwirrung und wirft die Frage nach der Glaubwürdigkeit des einzelnen Labels auf." (Bundesverband Verbraucher Initiative e. V. 2009; 2).

Zertifikate oder Siegel sind gerade in Deutschland weit verbreitet. Daher überrascht es, dass Anzahl empirischer Studien vorliegt. Die wenia eine aerinae verfügbaren sich Untersuchungen zur Thematik beschäftigen mit u. a. Weiterbildung/Erwachsenenbildung<sup>214</sup>, IT-Weiterbildung und Qualitätsmanagement<sup>215</sup> sowie aus der betriebswirtschaftlichen Perspektive beispielsweise mit zertifikatsgebundenen Renditen, Anlagen oder gar mit Rentenversicherungen (vgl. Löhndorf/Naumann 2010). 216 Die Untersuchungen beschäftigen sich oftmals mit konzentrierten/engen Fragestellungen, bspw. zu einem bestimmten Produkt und dessen Anwendbarkeit. In den bisher vorliegenden Untersuchungen wird v. a. der Verbraucherinformationspolitik sowie Herstellerperspektive Aufmerksamkeit geschenkt, nicht aber Prozessen, die durch Zertifikate direkt in Organisationen ausgelöst werden. Bisherige Untersuchungen zu Zertifizierungen haben demzufolge die Verbindung zur Thematik des Organisationalen Lernens noch nicht hergestellt bzw. sind der Forscherin nicht bekannt.

Prisching (2006: 146) postuliert, dass die Inflation Zertifikate und Gütesiegel, insbesondere auch Qualifikationen, die sich nicht bewerten ließen, abwerte. Kritisiert wird gegenwärtig nicht nur die Abwertung von Qualifikationen, sondern auch die Unübersichtlichkeit und Unsicherheit, ob ein Zertifikat oder ein Qualitätssiegel tatsächlich die ausgewiesene Qualität zusichert oder lediglich eine rhetorische Imageaufbesserung darstellt. "Wer aber so ein Zertifikat nur vorübergehend als Alibi behandelt und im übrigen zum alten Trott zurückkehrt – was kein Zertifizierer verhindern kann – , der nutzt die eigentliche motivierende Initiativwirkung nicht aus. Der täuscht sich selbst und verkennt, daß [sic] nicht die relativ marginalen Kosten des Audits entscheidend sind, sondern der weit aus [sic] größere Aufwand zum Ausbau des Systems und dessen Wirkung, die es zu nutzen gilt. Die imagefördernde Auswirkung des Zertifikats verblaßt [sic] bald, wenn keine rechenbaren Qualitäts- und Wirtschaftlichkeitsverbesserungen herauskommen" (Hansen 1997: 104, vgl. Kapitel 2.2.4 sowie Kapitel 2.3.2).
<sup>213</sup> Es gibt internationale (DIN EN ISO 9000 ff., Total Quality Management (TQM/EFQM)), bundesweite oder

Es gibt internationale (DIN EN ISO 9000 ff., Total Quality Management (TQM/EFQM)), bundesweite oder regionale Qualitätsmanagement-Modelle (Lernorientierte Qualitätsentwicklung (LQW), Qualitätskriterien der Gütesiegelgemeinschaft, Qualitätssicherung in der öffentlich geförderten Weiterbildung) etc. (vgl. Geiger 1994).

Brown und Mackert (2004) beschäftigen sich beispielsweise mit Bildungszertifikaten und stellen fest, dass diese für den Wettbewerb und die Legitimitätssicherung von Organisationen entscheidend sind.
 Walgenbach (1998) beschreibt, dass Unternehmen Zertifikate integrieren, um eine Legitimitätsfassade

<sup>&</sup>lt;sup>215</sup> Walgenbach (1998) beschreibt, dass Unternehmen Zertifikate integrieren, um eine Legitimitätsfassade aufbauen zu können. Er bezieht sich dabei auf den Neo-Institutionalismus und charakterisiert Zertifikate in diesem Zusammenhang als formale Anpassung an Erwartungen aus der Umwelt.
<sup>216</sup> Die Literaturrecherche erfolgte nach verfügbaren Instrumenten für Zertifikate im Zusammenhang mit dem Neo-

Die Literaturrecherche erfolgte nach verfügbaren Instrumenten für Zertifikate im Zusammenhang mit dem Neo-Institutionalismus und dem *Organisationalen Lernen*. Die systematische Recherche begann mit einer Handsuche in Printmedien sowie mit der Sichtung von Veröffentlichungen im Internet. Die erweiterte Suche nach entsprechenden Veröffentlichungen erfolgte über diverse Literaturdatenbanken (z. B. WISO-Net, Fachportal-Pädagogik, FIS, PAIS etc.) sowie Literatur- und Forschungsinformationssystemen (z. B. SOFIS, SOLIS, KIBB etc.).

Unverkennbar ist dennoch, dass eine Zertifizierung (als Fundament des Organisationsmanagements) immer unmittelbar in Zusammenhang mit Lernprozessen bzw. einer Weiterentwicklung von bestehenden Strukturen und Prozessen zu sehen ist bzw. diese forciert (vgl. Krämer 2008: 100-104; s. dazu auch Kapitel 2.2.4 sowie 2.3.2).<sup>217</sup>

Dieser Zusammenhang verbindet die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit und bietet zugleich einen Anknüpfungspunkt zu der Forschungsfrage, ob, wie und unter welchen Bedingungen Lernprozesse in Organisationen funktionieren.

# 2.4 Lernprozesse in Organisationen

Im folgenden Teilabschnitt steht das Lernen im Mittelpunkt der Betrachtung. Lernen beschreibt den Prozess der Weiterentwicklung und somit den Ausbau von Wissensbeständen. Diese Anreicherung von Wissen bzw. Wissensbeständen tritt gleichermaßen auf individueller und kollektiver Ebene auf, d. h. bei psychischen sowie bei sozialen Systemen. Ausgehend davon, dass der Neo-Institutionalismus u. a. Rahmenbedingungen für Organisationen gestaltet und erzeugt, bedingen diese auch das *Organisationale Lernen* bzw. die Lernprozesse innerhalb einer Organisation<sup>218</sup>.

Das Wort *Lernen* geht auf die gotische Bezeichnung *lais* sowie auf die indogermanische Bedeutung *lis* zurück. *Lis* kann mit *gehen* übersetzt werden, *Lais* bedeutet *ich weiß* (vgl. Wasserzieher 1966: 287f.). Die genaue Übersetzung lautet *ich habe nachgespürt*. Der Begriff *laists* kann mit *Spur* ins Deutsche übersetzt werden (vgl. Mielke 2001):<sup>219</sup>

"Die Herkunft des Wortes deutet darauf hin, dass Lernen ein Prozess ist, bei dem man einen Weg zurücklegt und dabei zu Wissen gelangt." (Mielke 2001: 11)

Lernen umfasst die Aneignung von theoretischem Wissen, aber auch den Erwerb von motorischen Fähigkeiten. Der Alltagsgebrauch des Lernbegriffs zielt jedoch auf das Lernen von Inhalten ab, d. h. auf die Aneignung oder Veränderung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen (vgl. Kolb 1984):

"Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience." (Kolb 1984: 38)

Zertifikate können Lernprozesse auslösen. Die durch die Literaturrecherche relevanten Veröffentlichungen beziehen sich dabei nicht explizit auf das Organisationale Lernen. Auch der Zusammenhang der neoinstitutionalistischen Theorie und des Organisationalen Lernens hat wie in der vorliegenden Form bisher keine Anwendung gefunden. In diesem Kontext weist Schemmann (2009: 357) auf das unausgeschöpfte Potenzial der neo-institutionalistischen Theorie hin und befürwortet, weitere Forschungsvorhaben könnten Themen wie das Qualitätsmanagement durch eine Mehrebenenperspektive betrachten und dadurch in den Erkenntnissen bereichert werden.

Lernprozesse finden in einem organisationsspezifischen Rahmen statt. Dieser Rahmen macht organisatorisches Handeln möglich. Diesen Rahmen bildet bzw. erklärt in der vorliegenden Arbeit der NI (vgl. Kapitel 2.2).

<sup>219</sup> Etymologisch ist das Wort *lernen* mit *lehren* und *List* verwandt. Es gehört zu der Wortgruppe *leisten*. Die ursprüngliche Bedeutung von *leisten* bedeutet *einer Spur nachgehen, nachspüren* (vgl. ebd. 2001: 11).

Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen als selbstreferentielle Konstruktion der Wirklichkeit zu verstehen. 220

"Durch Lernen konstruieren wir unsere Wirklichkeit so. daß [sic] sie für uns "viabel<sup>221</sup>" ist." (Siebert 1998: 36, Hervorhebung im Original)

Diesen Lernvorgang bzw. die Konstruktion der Wirklichkeit bezeichnet Schäffter (1991: 693) als "[...] kognitiv strukturierende Aneignung von neuartigen Ereignissen in der systemischen Umwelt."

Lernen beinhaltet im kognitions- und lernpsychologischen Sinne die Modifikation von Wissensstrukturen durch Informationsaufnahmen und -interpretation. Es (das Lernen) zeigt sich im Erleben und Verhalten (vgl. Klix 1979/1996: 348) bzw. äußert sich durch Verhaltensänderungen in speziellen Situationen aufgrund von wiederholter Erfahrung (vgl. Bower/Hilgard 1983: 31).

Lernen schließt folgende Aspekte ein: den Lernprozess, das Lernergebnis, das Erleben und Verhalten sowie Information und Wissen. 222 Diese Aspekte finden Eingang in die gängigen. Definitionen<sup>223</sup> von Lernen. Die Begriffsdefinitionen für das Wort *Lernen* beschreiben den Vorgang der Aneignung von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten bzw. die Änderung von kognitiven Strukturen oder Verhaltensweisen. Der Mensch ist im reflexiven Austausch mit seiner Umwelt: Zunächst ist das Lernen bzw. die Auseinandersetzung mit ihr ein individueller Prozess. Diese individuelle Auseinandersetzung findet auf Grundlage bereits erworbener kognitiver Strukturen statt. Diese dienen zugleich der potenziellen Weiterentwicklung von Lernprozessen bzw. der Veränderung kognitiver Strukturen (vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1991: 25. Zimmer 1987: 52f.). Straka (2003: 248) schildert, dass aber nicht nur Individuen lernen:

"Es lernen nicht nur psychische Systeme (z. B. Menschen), sondern auch Unternehmen, Organisationen (Senge 1991) und Regionen, und es ist vermutlich nur eine Frage der Zeit, bis weitere Entitäten sich mit diesem Merkmal schmücken werden," (Straka 2003: 248)<sup>224</sup>

Lernen wird in Bezug auf Unternehmen, Organisationen und Regionen als die laufende Anpassung der Systeme an die Umwelt begriffen.

36).

221 Viabilität ist ein Konzept des radikalen Konstruktivismus, das auf Glaserfeld (1997) zurückgeht. Der Begriff

Diese Aspekte werden in der empirischen Untersuchung im Rahmen von Implementierungsprozessen in Organisationen (am Beispiel des Audits berufundfamilie) aufgegriffen und analysiert.

<sup>&</sup>lt;sup>220</sup> "Lernen findet im Kopf, das heißt in einem autopoetischen, selbstreferentiellen System statt" (Siebert 1998:

Zur Begriffsdefinition von Lernen siehe Brockhaus (1975), Fiol (1994: 404), Hasselhorn/Hold (2006: 35), Kim (2003: 9), Klimecki/Probst/Eberl (1991: 128), Laßleben (2002: 74), Meyers Lexikonverlag (1975: 529) und Schilling 1997: 159). Im Anhang befindet sich darüber hinaus eine Tabelle mit diversen Begriffsdefinitionen zum Lernen.

Das Zitat verweist darauf, dass der Terminus Lernen nicht auf individuelle Prozesse beschränkt wird und in jüngster Zeit seinen Eingang in die Wissenschaft, Praxis und Politik gefunden hat. Diesen Eingang des Terminus Lernen beschreibt Straka (2003: 248) als Siegeszug.

"Die Fähigkeit, sich möglichst schnell an stetig wandelnde Anforderungen und an sich offenbar immer dynamischer veränderte Umfeldbedingungen anzupassen, wird heute als eine grundlegende Voraussetzung dafür gesehen, dass Organisationen auf Dauer ihren Fortbestand sichern können." (Florian 2004: 7)<sup>225</sup>

In dem vorliegenden Forschungsvorhaben interessieren organisationale Lernprozesse und ihre Dynamiken bzw. ihre Auswirkungen. Das *Organisationale Lernen* (im Folgenden auch mit OL abgekürzt) orientiert sich partiell am Paradigma des individuellen Lernens, doch interessieren insbesondere Veränderungen durch Zertifizierung bzw. Zertifizierungsziele in Organisationsebenen der gesamten Organisation.

Dennoch sind im Rahmen der Erörterung des *Organisationalen Lernens* die Lernprozesse von Individuen von großer Bedeutung<sup>226</sup>:

"Organisationales Lernen erfolgt über Individuen und deren Interaktionen, die ein Ganzes mit eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften schaffen. Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht mit der Summe individueller Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für institutionelles Lernen ist" (Probst/Büchel 1998: 21)

### 2.4.1 Organisationales Lernen (OL)

Lernende Organisationen, *Organisationales Lernen* oder Lernunternehmungen sind moderne Schlagworte. Sie kennzeichnen Organisationsveränderungen, die immer in Zusammenhang mit Anpassungs- bzw. Veränderungsprozessen, d. h. mit Lernprozessen, stehen (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.3). *Organisationales Lernen* als Verb weist auf den Prozess des Lernens hin. Durch diesen Prozess wird Wissen generiert, welches Personen bzw. einer Organisation zur Verfügung steht: Die Prozessperspektive des *Organisationalen Lernens* beschäftigt sich im Wesentlichen mit der Fragestellung des Wissenserwerbs.

Meist gibt es nicht nur einen Lernprozess in Organisationen, sondern eine Vielzahl an Lernprozessen, die miteinander gekoppelt sind; Lernprozesse interagieren bzw. sind in Interaktion miteinander zu sehen. Aus diesen Lernprozessen resultiert der aktuelle Wissensstand einer Organisation. Wird *Organisationales Lernen* als Substantiv verstanden, zielt die Auseinandersetzung auf eine Ergebnisperspektive ab, d. h., hier werden das vorhandene Wissensrepertoire sowie der Einsatz und die Verwaltung dieses Wissensrepertoires analysiert (vgl. Bell/Whitell/Lukas 2002: 74).

<sup>&</sup>lt;sup>225</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.4.

Auch für die vorliegende empirische Untersuchung sind die individuellen Lernprozesse bedeutend. Es werden Personen mit Entscheidungskompetenz interviewt. Hier interessieren individuelle Denk- und Handlungsstrategien, die partiell Aufschluss über die Implementierung des Zertifikats in Organisationen (in der Organisationsbreite) geben können (vgl. Kapitel 4).

Die unterschiedlichen Definitionen des *Organisationalen Lernens* bzw. des Organisationswissens werden in der nächsten Tabelle dargestellt:

Autor	Definition
Hedberg	"Organizational Learning takes place when organizations interact with their
(1981: 3)	environments: organizations increase their understanding of reality by observing the
	results of their acts."
Fiol/Lyles	"Organizational learning means the process of improving actions through better
(1985: 803)	knowledge and understanding."
Pawlowsky	"Organisationales Lernen ist ein Prozeß [sic], der eine Veränderung der
(1992: 204) <sup>227</sup>	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."
Gravin (1993:	"Eine lernende Organisation ist ein Unternehmen, das es versteht, Kenntnisse
80)	geschickt zu kreieren, zu erwerben und zu übertragen sowie sein eigenes Verhalten
	zu verändern, um neue Kenntnisse und Einsichten umzusetzen."
Probst/Büchel	"Unter Organisationslernen ist der Prozeß [sic] der Erhöhung und Veränderung der
(1994: 17)	organisationalen Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und
	Handlungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens
	von und für Mitglieder innerhalb der Organisation zu verstehen."

Tabelle 4: Begriffsdefinitionen von OL<sup>228</sup>

All diesen Begriffsdefinitionen ist gemein, dass Lernen als Erfolgsfaktor und als Ergebnis der Lernprozesse in Form von Wissen als wichtigste Unternehmensressource verstanden wird.

Zunächst wird die Bestandsaufnahme bisheriger organisationaler Lernforschung präsentiert sowie die theoretische Fundierung durch die unterschiedlichen Perspektiven expliziert, bevor eine vollständige Auseinandersetzung mit *Organisationalem Lernen* und Wissen erfolgt. Seit den 60er Jahren wird der Lernbegriff, der bis dato nur auf Individuen angewendet wurde, auch auf Organisationen übertragen.<sup>229</sup>

Vertreter organisationaler Lernkonzepte wie bspw. Klimecki/Probst/Eberl (1991: 129f.) und Shrivastava (1983: 75f.) folgen ebenfalls dieser Perspektive des OLs.

<sup>&</sup>lt;sup>228</sup> Eine umfassende Übersicht der Definitionen des *Organisationalen Lernens* findet sich in den Ausführungen von Prost/Büchel (1998).

Lernen bzw. Veränderungen oder organisationaler Wandel ist schon lange Gegenstand unterschiedlichster Disziplinen gewesen, z. B. setzt sich der Organisationsentwicklungsansatz mit gestalterischer Veränderung von Organisationen auseinander. Die Organisationsentwicklung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht spezifisch erörtert. Einen Einblick geben die Arbeiten Lewins (1963), der als einer der Gründungsväter des Ansatzes gilt (vgl. hierzu z. B. auch Wiegand (1998)). Des Weiteren bieten die Arbeiten von Schreyögg und Noss (1995) einen Überblick. Sie grenzen darüber hinaus *Organisationales Lernen* und Organisationsentwicklung theoretisch voneinander ab und heben die Stärken und Vorzüge des *Organisationalen Lernens* hervor.

Seither, v. a. aber seit etwa den 80er Jahren, haben Publikationen zu diesem Thema exponentiell zugenommen, sodass sich *Organisationales Lernen* im Laufe der Zeit als Begriff und Forschungsfeld etablieren konnte. Simon et al. arbeiteten an der Carnegie Mellon University zunächst theoretisch an diesem Thema. 1958 veröffentlichten March und Simon dann das viel zitierte Buch "Organizations". Hier kombinierten sie Erkenntnisse aus den Bereichen der Organisationslehre, der Soziologie und der Sozialpsychologie mit der wirtschaftlichen Denktradition und mathematischen Manieren. Sie schufen so die Grundlagen für die gesamte verhaltenswissenschaftliche Organisationslehre (vgl. Easterby-Smith/Lyles 2003: 9).

Als Ursprung des *Organisationalen Lernens* wird indes das Werk "A Behavioral Theory of the Firm" von Cyert und March (1963) betrachtet. Sie führten erstmals den Begriff *Organizational Learning* ein (vgl. ebd. 2003: 9). Als weiteres bedeutendes Gründungswerk gilt "Organizational Learning: Observations Towards a Theory" von Cangelosi und Dill (1965). Mit diesem Werk erscheint der Begriff *Organizational Learning* erstmalig in einem Titel einer Publikation. Auch Argyris und Schön (1978) veröffentlichen den Begriff in ihrem Werk "Organizational Learning: A Theory of Action Perspective" und umreißen zum ersten Mal das gesamte Feld der organisationalen Lernforschung (vgl. Easterby-Smith/Lyles 2003: 10).In den 70er- und 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts erschienen weitere einflussreiche Werke<sup>230</sup>. Die Zunahme der Veröffentlichungen hat zu einer gesteigerten Diversität und Fragmentierung des Forschungsgebietes geführt.

Die empirische Basis verfolgt bisher vergleichsweise enge Fragestellungen, illustrative Beiträge bzw. exemplarische Fallbeispiele (vgl. Vince/Sutcliffe/Olivera 2002: 3f.).

Diese Untersuchungen bzw. exemplarischen Fallbeispiele finden oftmals in unterschiedlichen Kontexten statt. Die Forschung lässt sich multiperspektivisch und interdisziplinär beschreiben, denn sie bezieht sich nicht nur auf die Wissenschaftsdisziplinen Ökonomie und Soziologie, sondern hat auch den Eingang in die Politikwissenschaften, Organisationspsychologie, Beratungswissenschaften und nicht zuletzt in die Praxis gefunden (vgl. Sattelberger 1996: S. 13).

"Organizational Learning" und "Learning Organization" in drei verschiedenen Datenbanken (Social Science Citation Index, PsychLit und ABI/Inform) (vgl. Crossan/Tracy/Guatto 1996: 107f.). Die Anzahl der Veröffentlichungen stagniert seit 2002 (vgl. Bapuji/Crossan 2004).

72

Daft/Weick (1984), Fiol/Lyles (1985), Hedberg (1981) sowie Shrivastava (1983) beschäftigten sich mit der Thematik des Organisationalen Lemens ausgiebig (vgl. Easterby-Smith 2003: 1). In dieser Epoche ist die Aktivität auf dem o. g. Forschungsgebiet gering ausgeprägt. Mitte der 90er-Jahre steigen das Interesse und die Publikationen zu der Thematik exponentiell an (vgl. ebd. 2003: 10). Während in den 80er-Jahren lediglich 50 veröffentliche Artikel verzeichnet werden, sind es in den Zeiträumen von 1990-1995 bereits 184 (vgl. Crossan/Tracy/Guatto 1996: 107) und für 1995-2002 sogar 523 (vgl. Bapuji/Crossan 2004: 398) Artikel (Basis des Ergebnisses des nachweislich exponenziellen Anstiegs der o. g. Artikel ist eine Schlüsselwort-Suche nach Crossinistient Leonism.

Es existieren daher vielfältige Blickwinkel, aus denen Wissenschaftler verschiedener Disziplinen Organisationales Lernen betrachten.<sup>231</sup> Die diversen Studien sind wenig vergleichbar, da ihre zugrunde gelegten Annahmen und Denkschulen nicht eindeutig dargelegt werden (vgl. Crossan et al. 1999; 337f.). Die Anwendung und Ausgestaltungsform des Organisationalen Lernens hängt stark von der forschenden Disziplin ab und wird zu verschiedenen Perspektiven zusammengefasst. Demzufolge können verschiedene (Klassifizierungs-)Ansätze<sup>232</sup> des *Organisationalen Lernens* angeführt werden: Es existieren sowohl psychologische Ansätze Organisationalen Lernens. soziologische. sozialanthropologische, strategische als auch mikroökonomische Ansätze (vgl. Weiß 2010: 33f.), die ieweils auf kognitiven, kulturellen oder verhaltensorientierten Lernmechanismen basieren. Die vorliegende Systematisierung orientiert sich an der Einordnung von Pawlowsky/Geppert (2005: 266ff.) sowie an der Gruppierung von Weiß (2010: 32ff.), deren Ausführungen auf dem Klassifizierungsansatz von Easterby-Smith (1997: 1086) sowie der Gliederung von Klimecki/Laßleben und Thomae (1999) basieren. Die Analyse der Ansätze soll die in der Literatur vorhandenen Lernkonzepte darstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen und der vorliegenden Untersuchung dienen, um Folgerungen für Implementierung von Zertifikaten abzuleiten Lernprozesse bezüalich der herauszustellen.

Die Einordnung der diversen OL-Perspektiven berücksichtigt dabei jeweils das zugrunde liegende OL-Verständnis (Was versteht/verstehen der/die Autor/en unter OL?), den Lernauslöser und Lernprozess (Wie wird OL ausgelöst und wie verläuft es?) und geht auf die Rahmenbedingungen des OLs (Was sind die relevanten Einflussgrößen auf OL?) ein (vgl. Klimecki/Thomae 1997: 2).

.

<sup>&</sup>lt;sup>231</sup> March/Olsen (1976) prägten den Begriff organizational learning. Argyris/Schön (1978) arbeiteten verschiedene Formen des Lernens bzw. Lerntiefen (vgl. Kapitel 2.4.2.3) aus. Pautzke (1989) postulierte den zusätzlichen Wissenserwerb und die Formalisierung von Wissen. Sozialwissenschaftliche/organisationstheoretische Forschungsansätze lieferten Klimecki/Thomae (1997). Nagl (1997) beschäftigte sich mit überindividuellen Routinen. Breising/Wengelowski (1997) fokussierten kollektives Lernen an sich. Den gemeinsamen Bezugsrahmen von Organisationsmitgliedern heben Prost/Büchel (1998) hervor. Die genannten Wissenschaftler verdeutlichen in Kürze die z. T. differente Auseinandersetzung zu dem catch-all-Begriff der lernenden Organisation (vgl. Projektgruppe wissenschaftliche Beratung 1999: 7f., Steinfeldt 2003: 2-4) und werden partiell in den weiteren Ausführungen berücksichtigt.

Die Ausgangsbasis der Systematisierung aller Ansätze des OLs findet sich in den Ausführungen von Shrivastavas (1983: 9ff.), der als einer der ersten Wissenschaftler die vorhandenen Ansätze anhand vier unterschiedlicher Perspektiven (adaptive learning, assumption sharing, development of knowledge base sowie institutionalized experience effects) differenziert. Weitere Systematisierungen organisationaler Lernmodelle stammen von Pawlowsky/Neubauer (2001: 266ff.), Easterby-Smith/Crossan/Nicolini (2000: 783) sowie von Wiegand (1998: 178ff.). Eberl (1996: 19ff.) analysiert die Lernansätze ebenfalls und ordnet sie verschiedenen Perspektiven (anpassungsorientierte, kulturelle, wissensorientierte, informationszu wahrnehmungsorientierte, system-kybernetische sowie einer politischen Perspektive) anhand von sechs Kriterien (organisationales Lernverständnis, lerntheoretische Grundlagen, Organisationsverständnis, individuelle Lernsubjekte, Lernniveaus, Lernhindernisse und inhaltliche Schwerpunktsetzung). Die Systematisierung der Ansätze orientiert sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit an den genannten, bereits existierenden Entwicklungslinien, v. a. aber an der Zusammenstellung von Pawlowsky/Geppert (2005: 266ff.), und ergänzt diese, um auch neuere Forschungsergebnisse, wie die von Weiß (2010: 34ff.), berücksichtigen zu können.

## Die psychologischen, wissensorientierten Ansätze des Organisationalen Lernens

Unter die psychologischen Ansätze werden die (1) strukturellen und (2) epistemologischen kognitiven Ansätze subsumiert. Sie sind in der anfänglichen Entwicklung des Forschungsfeldes auf Individuen fokussiert<sup>233</sup> und stark geprägt von positivistischen Forschungsmethoden (vgl. Schein 1996: 231).

Durch zunehmenden Einfluss verwandter Disziplinen wird das positivistische Forschungsparadigma aufgelöst. Konstrukte wie Kultur und Subkultur werden als bedeutende, interpretativ zu erforschende Einflussvariablen eingeführt. Zunächst sind kognitive Ansätze ganz zentral auf Strukturen organisationaler Wissenssysteme und auf Prozesse der Entwicklung von organisationalem Wissen ausgerichtet. Vertreter der kognitiven Ansätze, wie beispielsweise Leavitt und Bass (1964), Daft und Weick (1984) sowie Schein (1993), setzen voraus, dass Organisationen<sup>234</sup> über Wissensstrukturen verfügen. Diese Wissensstrukturen definieren, wie neue Informationen verarbeitet werden. Für diese organisationalen Wissensstrukturen<sup>235</sup> wurden diverse Begrifflichkeiten in der Forschungsdebatte entwickelt: Organization Mind (Sandelands/Stablein Organizational Frames of Reference (Shrivastava/Schneider 1984), Organizational Interpretation System (Daft/Weick 1984), Organizational Schemata (Sims/Giola 1968) oder bspw. Collective Cause Map (Weick/Bougon 1986). 236

Mit diesen Begriffen wird *Organisationales Lernen* als Prozess beschrieben, in dem organisationale Wissensstrukturen, die auf Erfahrungen basieren, modifiziert werden.

Der stattfindende Modifikationsprozess erfolgt bewusst. Organisationsmitglieder sind demnach nicht nur unbewusste Speicher von Erfahrung, sondern darüber hinaus fähig, ihre Erfahrungen aus bzw. mit ihrer Umwelt zu interpretieren.

Grundsätzlich können die Wissensstrukturen individuell, aber auch organisational auftreten. Die Perspektive der Ebene von Wissensstrukturen hängt jeweils vom Forschenden und seiner individuellen Betrachtungsweise hinsichtlich des Lernsubiektes ab.

<sup>&</sup>lt;sup>233</sup> In dieser Perspektive werden v. a. dominante Koalitionen (vgl. Thompson 1967: 126ff.) bzw. Führungskräfte in den Betrachtungsmittelpunkt gerückt (vgl. Duncan/Weiss 1979: 77, Gravin 1994: 79 sowie Müller-Stewens/Pautzke 1996: 185).

<sup>&</sup>lt;sup>234</sup> Organisationen werden in diesen Ansätzen als bewusst geplante, arbeitsteilige und formale Sozialsysteme bzw. kognitive Handlungssysteme deklariert, "die Wissen über "action-outcome-relations" und die auf diese einwirkenden "effects of enviroment" speichern" (Klimecki 1996: 15, Hervorhebungen im Original). Organisationen koordinieren das Handeln ihrer Organisationsakteure, um bestimmte organisationale Zwecke und Ziele erreichen zus können (vgl. Pautzke 1989: 37, Duncan/Weiss 1979: 79ff.).

Die organisationale Wissensbasis bzw. Wissensstruktur ist als Wissenspotenzial, nicht nur als Wissensbestand oder Wissensinhalt, zu verstehen. Das in der organisationalen Wissensbasis vorhandene Wissen kann nur in Handlungen einfließen, wenn es aktiviert wird, d. h., wenn sich Organisationsmitglieder betätigen und aktiv werden (vgl. Pautzke 1989: 63ff., Romhardt 1998: 41f.).

<sup>&</sup>lt;sup>236</sup> "Maps, [...], are organized pictures which show how the features of the system have been placed in some sort of pattern which illuminates the interdependence among the parts of the system. By interdependence, we mean the mechanisms by which the parts take from and give to each other information needed to permit each part to accomplish its organic role and simultaneously help other parts to do the same, thereby creating and maintaining the system." (Argyris/Schön 1978: 159)

Die psychologischen Ansätze des OLs fokussieren einerseits das Individuum als zentrales Lernsubiekt<sup>237</sup> und untersuchen den Transfer individueller Lernerkenntnisse auf die Organisation<sup>238</sup>: Organisationales Lernen wird als Transfer individueller Lernerfahrungen und -erkenntnisse auf die Organisation charakterisiert. Andererseits wird OL losgelöst von den Organisationsmitgliedern fixiert. Diese Perspektive basiert auf dem Verständnis, dass Organisationen mehr als die Summe ihrer Organisationsmitglieder sind. Die darauf begründete Forschungsperspektive beschäftigt sich primär mit internen Kulturen und Subkulturen, durch die Organisationsmitglieder geprägt werden. Die Organisationskulturen oder Subkulturen zeichnen sich durch mentale Modelle<sup>239</sup> aus, denen divergierende Basismodelle<sup>240</sup> zugrunde liegen (vgl. Schein 1993; 41f). In Organisationen ist es essenziell. dass sich diese mentalen Modelle angleichen bzw. ein gemeinsames mentales Modell entwickelt wird. Die Entwicklung dieser Modelle sichert die Funktion. aber auch die Lernfähigkeit der Organisation. Nach Schein (1993) ist Kommunikation<sup>241</sup> bzw. Dialog zentrales Mittel, um mentale Modelle zu etablieren: Organisationales Lernen wird folglich als dialogbasierte Entwicklung gemeinsamer mentaler Modelle betrachtet.<sup>242</sup>

#### (1) Strukturelle Ansätze

Strukturelle Ansätze ziehen Informationsverarbeitungskapazität in und von Organisationen in Betracht (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 268). Vertreter dieser Ansätze sind Bartlett (1964), Huber (1991), Rumelhart (1984), van Krogh et al. (1996) sowie Maturana/Varela (1987).<sup>243</sup> Strukturelle Charakteristika<sup>244</sup> innerhalb der Organisationen determinieren Informationsverarbeitungskapazität.

Strukturelle Ansätze des OLs fokussieren nicht nur, was die Organisationsmitglieder denken, sondern heben hervor, wie ihre Akteure denken (vgl. ebd. 2005: 268).

)Wissen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 268).

Dieses psychologische Lernverständnis ist dem der interpretativen Soziologie (s. u.) ähnlich: Beide Ansätze

Streufert/Streufert (1978) sowie Streufert/Sweezey (1986).

<sup>&</sup>lt;sup>237</sup> Das Individuum wird nicht losgelöst von seinem Kontext betrachtet: Der Kontext prägt das Verhalten des Individuums, sodass das Erleben, Verhalten und Handeln des Individuums in der Organisation zum Erkenntnisgegenstand wird.

Charakteristisch für diese Variante ist, dass die Organisation als Konstrukt lernen muss und es nicht genügt. wenn Individuen/Organisationsmitglieder lernen. Demzufolge muss ein Transfer von individuellen Kenntnissen auf die organisationale Ebene stattfinden. Die Organisation wird daher als eigenständige Lerneinheit deklariert. Mentales Modell bezeichnet hier das gemeinsame Teilen und Leben von Erfahrungen, Werten und (Prozess-

In verschiedenen Kulturen wird beispielsweise eine unterschiedliche Sprache bzw. ein unterschiedliches Vokabular zur Kommunikation bzw. Verständigung genutzt (vgl. Schein 1993: 41f.). Wissen muss konsensfähig und kommunizierbar sein (vgl. Kapitel 2.4.5.2).

legen die Annahme zugrunde, dass die Bedeutung von Worten und Taten durch einen gemeinsamen Prozess geschaffen wird und nicht per se existiert (vgl. Schein 1993: 43).

<sup>243</sup> Weitere Vertreter sind beispielsweise Dörner (1989), Scholl et al. (1993), Schroder et al. (1975),

Strukturelle Charakteristika bedeuten in diesem Sinnzusammenhang, dass die menschliche Informationskapazität von der individuellen Ausprägung des kognitiven/individuellen (Wissens-)Systems (Erfahrung, Prozesswissen) oder den moralischen Entwicklungsstufen (Werte) des Individuums bestimmt wird (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 268).

Die Kernaussage der strukturellen Konzepte des OLs besagt, "daß [sic] sowohl Lernen als auch Entscheiden der Organisationsmitglieder von der Struktur des Wissenssystems einer Organisation oder eines sozialen Subsystems (z. B. Gruppe), d. h. von der Gesamtheit des auf der Organisations- bzw. Gruppenebene gespeicherten und verfügbaren Wissens abhängt" (Pawlowsky/Geppert 2005: 268): Organisationales Lernen ist in der strukturellen Perspektive als Veränderung des organisationalen Wissenssystems deklariert und weist auf die Erweiterung bzw. Variierung und Ermöglichung der internen und externen Umweltwahrnehmung von Organisationen hin.

## (2) Epistemologische, informationsorientierte Ansätze

Diese Ansätze erfassen *Organisationales Lernen* primär als Informationsbeschaffungs- und Informationsverarbeitungsprozess und wurden von Daft/Weick (1986) sowie Daft/Huber (1987) erstmals erörtert (vgl. Klimecki/Thomae 1997: 8).<sup>245</sup> Organisationen werden als Informationsverarbeitungssysteme betrachtet (vgl. Daft/Huber 1987):

"To learn, organizations must solve two problems. One deals with the need to acquire and distribute information (…) The second concerns the need (…) to develop a shared interpretation (…)." (Daft/Huber 1987: 10f. zitiert nach Klimecki/Thomae 1997: 8)

Organisationen generieren Informationen durch eine Informationsflut aus der Umwelt, der sich die Organisation exponiert fühlt. Diese werden verteilt und verarbeitet bzw. interpretiert (vgl. Daft/Huber 1987: 10ff.). Organisationales Lernen wird in dieser Denktradition als linearer, schrittweiser Informationsverarbeitungsprozess begriffen.

Wissen entsteht durch den menschlichen Prozess der Informationsverarbeitung,<sup>246</sup> der sich aus Wissensakquise, Informationsdistribution (Verteilung), -interpretation und -speicherung zusammensetzt (vgl. Daft/Weick 1984: 286, Huber 1991: 90):

"The essence of organizational learning is the reduction of equivocally, not data gathering." (Daft/Huber 1987: 9)

Insbesondere die Interpretationsphase wird als *Lernschlüssel* (Klimecki 1996: 17) in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, da sie zur sinnhaften Deutung verfügbarer Informationen führt (vgl. Schüerhoff 2006: 97, Daft/Weick 1984: 285).<sup>247</sup>

die Kompetenz, Informationen sinnvoll interpretieren zu können" (Klimecki/Thomae 1997: 9).

<sup>&</sup>lt;sup>245</sup> Weitere Vertreter sind beispielsweise Bandura (1986), Dixon (1999), van Krogh (1996), Reinhardt (1993) und Sims/Gioia (1986) (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271).

Strukturelle Charakteristika innerhalb der Organisationen determinieren die Informationsverarbeitungskapazität (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 268). Es geht v. a. darum, dass Deutungsmuster, die als Gebrauchsanweisungen benutzt werden können, geformt werden. Diese Gebrauchsanweisungen in Form von stabilen Routinen wiederum ermöglichen den Umgang und die Bedeutungszuschreibung von Informationen innerhalb der Organisation (vgl. Klimecki 1996: 18, Weick 1991: 118). "Entscheidende Bedeutung haben dabei nicht nur kulturelle und strukturelle Gegebenheiten, sondern auch

Die epistemologischen Ansätze betrachten den Interpretationsprozess sowie die kognitive Konstruktion der Wirklichkeit als Kernelemente des Lernens, sodass *Organisationales Lernen zugleich als kollektive Verarbeitung subjektiv konstruierter Interpretationen verstanden wird.* Wissen wird in diesen Ansätzen als Interpretation der Wirklichkeit dargestellt und ist geprägt von individuellen Kognitionen eines jeden Organisationsmitgliedes innerhalb eines kollektiven Wissenssystems:<sup>248</sup>

"Wissen wird hier als Ergebnis selbst(re)produzierender (autopoietischer) Prozesse interpretiert, die an das Individuum gebunden sind. Dieses "private" Wissen kann auf dem Weg von Interaktionen, z. B. gemeinsamen Arbeitsprozessen, in organisationales Wissen übertragen werden." (Pawlowsky/Geppert 2005: 269, Hervorhebung im Original)

Kern dieser Ansätze ist demzufolge das proaktive<sup>249</sup> und nicht das reaktive Anpassungsverhalten (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 269), da Individuen, v. a. aber auch Organisationen, auf Interpretationen in Form von "standard operating procedures, routines, and scripts" (Huber 1991: 105) sowie "in computers as transaction artefacts" (Huber 1991: 116) zurückgreifen (vgl. Schüerhoff 2006: 97).

Der informationsorientierte Ansatz verweilt weitgehend auf der konzeptionellen Ebene.

Dixon (1992) erarbeitet einzelne Implikationen für die Personalentwicklung und wendet sich damit dem pragmatischen Profil des *Organisationalen Lernens* zu (vgl. Klimecki/Thomae 1997: 9).<sup>250</sup>

<sup>24</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>247</sup> Kirchhöfer (1998), Klimecki (1994) und Nagl (1997) weisen darauf hin, dass Menschen Verständnis für neue organisationale (Lern-)Impulse aufbringen, Kompetenzen entwickeln sowie transformieren und Veränderungen von kollektiven Gebrauchstheorien (theory-in-use) befördern (val. Klimecki 1994; 134, Nagl 1997; 54f.), wenn sie sich mit einer spezifischen Thematik konstruktiv und reflexiv auseinandergesetzt. Erfahrungen gesammelt und ein Mindestmaß an Sensibilität und Lernoffenheit verinnerlicht haben: "Wenn einzelne oder alle Mitarbeiter Veränderungen wahrnehmen (gedanklich beobachten), kann dies ihr individuelles Wissen verändern. Wenn Veränderungen aber nicht kommuniziert werden, sind sie im sozialen System Unternehmen dennoch nicht vorhanden. Um dort Gestalt anzunehmen, müssen sie zum Thema der Kommunikation gemacht (kommunikativ beobachten) werden. Erst wenn über sie gesprochen wird, haben sie die Möglichkeit, vorherrschende Sinnentwürfe zu verändern. Das rührt gleichwohl immer noch nicht am Verhalten der Organisation, denn erst wenn sie zum Gegenstand von Entscheidungen (entscheidungsfähig beobachten) werden, können sie zu einer Veränderung der Verhaltenserwartung und damit des Organisationsverhaltens führen" (Laßleben 2002: 72f.; vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.5 sowie Hiller 2005: 59). In diesem Zusammenhang weisen Daft und Weick (1984: 294) darauf hin, dass gerade Führungskräften eine entscheidende Rolle in Örganisationen zukommt, da sie die Interpretationen anderer Organisationsmitglieder durch Kommunikation und Beförderung der Thematik entscheidend beeinflussen können.

<sup>&</sup>lt;sup>248</sup> "Die subjektive Konstruktion und Interpretation der Wirklichkeit erfolgt auf Basis von Symbolen und Sprache. Eine organisationale Realität wird hingegen mit der Interaktion zwischen Organisationsmitgliedern konstruiert, die eine gemeinsame Interpretation entwickeln." (Pawlowsky/Geppert 2005: 269)

Proaktives Anpassungsverhalten bedeutet, dass Menschen als Organisationsmitglieder strategisch wichtige Handlungen initiieren oder Impulse geben k\u00f6nnen. Menschen reagieren nicht nur auf Anforderungen und Erwartungen aus der Umwelt, sondern sind f\u00e4hig vorauszudenken, aber auch zu antworten, also der Situation zu begegnen. Zu antworten bedeutet in diesem Sinne, die F\u00e4higkeit zu haben, eine pers\u00f6nliche Stellungnahme auf der Basis pers\u00f6nlicher Wert-, Denk- und Verhaltensmuster abgeben zu k\u00f6nnen (vgl. Meyer 1996: 46).

<sup>&</sup>lt;sup>250</sup> Dixon (1992) fordert mit seinen Implikationen für die Personalentwicklung, individuelle Lernprozesse in organisationale Kontexte zu transformieren. Seine Vorgehensweise sei allerdings methodisch nicht abgeleitet (vgl. Klimecki/Thomae 1997: 9).

Darüber hinaus betrachten die Ansätze der Wissensperspektive *Organisationales Lernen* im Gegensatz zu den kognitiven Ansätzen, die die Entwicklung der organisationalen Wissensstrukturen und -systeme fokussieren, in Bezug auf das Merkmal *Wissen* selbst (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 269). Die Ansätze der Wissensperspektive basieren auf den zwei verschiedenen Strömungen der *Kernkompetenzen in Organisationen* (2a) und den wissensbasierten Ansätzen (2b), die im Folgenden näher skizziert werden.

## (2a) Kernkompetenzen-orientierte Ansätze

Grundgedanke der Betrachtung des *Organisationalen Lernens* der Wissensperspektive bezüglich der Kernkompetenzen ist die Identifikation, Entwicklung und Diffusion von Kernkompetenzen in Organisationen. Vertreter dieser Ansätze sind u. a. Jelinek (1979) und Leonard-Barton (1995)<sup>251</sup>. Ressourcen bzw. Kernkompetenzen sind Wissen und Fähigkeiten. Diese Kernkompetenzen werden in Organisationen als Quelle organisationaler Lernprozesse herausgestellt. Durch Lernprozesse bzw. kognitive und funktionale Fähigkeiten sollen Schwächen im System identifiziert, dezimiert, neues Wissen importiert bzw. implementiert werden, um im Unternehmen eine höhere Effizienz<sup>252</sup> und bessere Wettbewerbs- und Erfolgschancen erreichen zu können (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 270).

OL wird in dieser Perspektive *als Ausbau unternehmensspezifischer und erfolgsrelevanter Fähigkeiten postuliert.* Diese Auffassung basiert darauf, dass die Wettbewerbsfähigkeit einer Organisation von ihrem Wissen und ihrer Fähigkeit abhängt. Mit diesem (speziellen) Wissen und diesen Fähigkeiten in Form von Implementierung neuer Methoden, Praktiken und Strukturen<sup>253</sup> ist die Organisation bemüht, sich in einem bestimmten Grad von ihren Wettbewerbern zu unterscheiden (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 269).<sup>254</sup>

<sup>252°</sup> Diese Erreichung der höheren Effizienz kann wiederum weitere Ressourcen frei werden lassen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 270).

<sup>&</sup>lt;sup>251</sup> Grundy (1994), Hamel/Prahalad (1995), Jelinek/Schoonhoven (1990), Lullies et al. (1993), Prahalad (1996), Teece/Shuen (1997) und Wikström et al. (1992) haben sich ebenfalls mit Kernkompetenz auseinandergesetzt (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271).

<sup>&</sup>lt;sup>253</sup> "Insbesondere unter dynamischen Umweltbedingungen wird die Fähigkeit von Organisationen interne und externe Umweltkompetenzen intelligent zu rekonfigurieren als zentraler Erfolgsfaktor hervorgehoben" (Pawlowsky/Geppert 2005: 270).

<sup>254</sup> Gerade der Bazius auf die Wiesenspersenkting hermalische Information und die Pazius und die Pazius

<sup>&</sup>lt;sup>254</sup> Gerade der Bezug auf die Wissensperspektive bezüglich der Kernkompetenzen ist für die vorliegende Arbeit essenziell. Durch die Implementierung von Zertifikaten bzw. deren Zielen und Leitbildern soll neues Wissen, sollen neue (Problemlöse-)Fähigkeiten in Organisationen verortet werden, die nicht zuletzt einen Wettbewerbsvorsprung verfolgen (vgl. Kapitel 2.3.2).

## (2b) Wissensorientierte Ansätze

Schließlich wird Organisationales Lernen in den wissensbasierten Ansätzen, die auf die Denktradition von Duncan/Weiss (1979)<sup>255</sup> zurückgehen, als dynamischer, für den Unternehmenserfolg direkt relevanter Wissensschaffungsprozess fixiert, der auf die Optimierung des organisationalen Wissens/der organisationalen Wissensbasis und deren Speicherung abzielt. Organisationen werden in dieser Perspektive mit eigenen Wissensständen ausgestattet, die Kenntnisse über die Effektivität organisationaler Handlungen innehaben (vgl. Duncan/Weiss 1979, Klimecki 1996: 6). Wissensbasierte Ansätze betrachten demzufolge Wissensstrukturen, -prozesse und die verantwortlichen Wissenstypen (implizites<sup>256</sup> und explizites<sup>257</sup> Wissen), das organisationale Gedächtnis und die Lernfähigkeit. Die Wissenstypen werden in diesem Ansatz durch einen interaktiven Prozess, der eine aktive Entwicklung. Nutzung und Veränderung der organisationalen Wissensbasis umfasst (vgl. Duncan/Weiss 1979: 88ff., Pautzke 1989: 89), für Lernprozesse und Wissensentwicklung verantwortlich gemacht und auf verschiedenen Ebenen<sup>258</sup>, der Mitarbeiter-, aber v. a. der Führungsebene (dominant coalition), beschrieben. 259

Anlass zum Lernen bzw. zur Entwicklung und Veränderung der organisationalen Wissensbasis entsteht in dieser Perspektive durch die Existenz von performance-gaps (Duncan/Weiss 1979: 92): Lücken der Arbeits- und/oder Leistungsdurchführung (vgl. Klimecki 1996: 15) bzw. die Abweichungen der tatsächlichen und gewünschten Handlungsergebnisse geben Hinweise auf Mängel/Fehler, die generalisiert, als Wissen abgespeichert und ausgeglichen werden sollen (vgl. Klimecki/Thomae 1997: 8). Durch die Präsenz dieser Lücken können Klimecki (1996: 15) folgend drei unterschiedliche Vorgänge von Lernprozessen herauskristallisiert werden: (1) Der Erwerb von Wissen (obtaining knew knowledge), (2) der Wissensaustausch (replacing knowledge) und (3) die Absicherung des Wissens (supporting knowledge).

Implizites Wissen basiert auf Erfahrungen. Es kann nicht durch Sprache artikuliert oder transferiert werden (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 270, Polanyi 1966).

<sup>&</sup>lt;sup>255</sup> Neben Duncan/Weiss (1979) haben sich Pautzke (1989), Nonaka (1988/1991) und Nonaka/Takeuchi (1995) intensiv mit den wissensorientierten Ansätzen beschäftigt (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271).

Explizites Wissen kann durch Sprache artikuliert und transferiert werden. Unter explizitem Wissen werden z. B. detaillierte Prozessbeschreibungen, Patente und Organigramme in Organisationen subsumiert (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 270, Polanyi 1966).

Lernprozesse zeigen sich auf verschiedenen Ebenen. Einerseits manifestieren sie sich in dem individuellen Lernen von Organisationsmitgliedern, indem sie die Veränderung des gemeinsamen Wissens sowie ihr Handlungswissen, ihre kulturellen Annahmen teilen (vgl. Argyris/Schön 1978: 17, Duncan/Weiss 1998: 86 und Jelinek 1979: 16). Eine weitere Möglichkeit stellt das viskarische (stellvertretende) Lernen einer organisatorischen Elite (Führungskraft bzw. Person mit Entscheidungskompetenz) dar. Lernprozesse können von organisatorischen Eliten und Organisationsmitgliedern getragen werden, und schließlich wird auch die Organisation selbst durch organisationale Prozesse, Strukturen und Artefakte als Lernträger verstanden, der zu der Veränderung der Organisation oder des organisationalen Systems führt (vgl. Müller-Stewens/Pautzke 1996: 191).

259 Im Zentrum stehen die Fragen, (1) wie das implizite Wissen in und von Organisationen geschaffen, mobilisiert

bzw. freigesetzt und (2) wie das implizite Wissen auf Gruppen und Organisationsebene transferiert werden kann (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 270, vgl. Kapitel 2.4.5.2). "Organizational learning thus becomes that process in the organization through which members of the dominant coalition develop, over time, the ability to discover when organizational changes are required." (Duncan/Weiss 1979: 78)

Die folgende Übersicht stellt die erarbeiteten Analysekriterien der wissensorientierten Ansätze prägnant dar:

Ansätze	Wissensorientierte Ansätze
Kriterium	
Organisationsverständnis	Soziale Entitäten/zweckorientierte Sozialsysteme
OL-Verständnis	Effektivität von Handlungen wird verbessert, action-outcome
	relationship, Veränderung des organisationalen Wissenssystems
Lernträger	Individuen/Organisationsmitglieder planen und organisieren sich; v. a.
	aber dominierende Koalitionen (mit Machtressourcen)
Lernauslöser	Umweltveränderungen, externe Schocks; v.a. performance-gaps in
	Form von Diskrepanzen zw. geplanten und faktischen
	Handlungsergebnissen
Lernbarrieren	Informationspathologien <sup>260</sup>
Lernziele/-ergebnis	(Fort-)Entwicklung, Veränderung, Optimierung der Qualität und Nutzung
	der organisationalen Wissensbestände, d. h., Wissen soll innerhalb des
	(kulturellen) Rahmens verbessert werden
Lernprozess	Weiterentwicklung der organisationalen Wissensbasis/des
	organisationalen Wissensspeichers durch Wissensschaffung, -
	verbreiterung, -veränderung

Tabelle 5: Wissensorientierte Ansätze als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung an Eberl 1996: 51, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)

#### Soziologische Ansätze des Organisationalen Lernens

Die soziologischen Ansätze verfolgen weniger einen individuumsfokussierten Untersuchungsschwerpunkt. Vielmehr sind die sozialen Systeme und Strukturen, die Lernen beeinflussen, im Zentrum dieser Wissenschaft. Bekannte Vertreter dieses Ansatzes sind Collins (1994) sowie Gherardi und Nicolini (2001).

Lernen wird nicht als mentaler, sondern als sozialer Prozess verstanden. Der soziale Prozess und somit auch das Lernen werden dabei wesentlich durch die Umwelt geprägt.

Der Untersuchungsschwerpunkt liegt in den soziologischen Ansätzen daher nicht auf dem Individuum, das in seinem Verhalten durch seine Umwelt geprägt wird. Kern der Untersuchungen sind soziale Systeme und Strukturen, die das Lernen beeinflussen.

Innerhalb dieser soziologischen Perspektive können weitere Ansätze des *Organisationalen Lernens* differenziert werden. Gherardi und Nicolini (2001) sowie Collins (1994) haben eine stringente Systematisierung soziologischer Forschungsströme vorgenommen.

<sup>&</sup>lt;sup>260</sup> Informationspathologie wird verstanden als ein Fehlschlag von Erzeugung, Austausch oder Anwendung von Informationen. Die Informationsbeschaffung kann dabei negativ beeinflusst werden. Zum einen k\u00f6nnen strukturbedingte (\u00fcberm\u00e4\u00fcberm\u00e4\u00fcgle) Hierarchie/Zentralisierung), zum anderen doktrinbedingte (vorherrschende Ideologie/Kultur) Komponenten die Informationsbeschaffung und damit die Weiterverarbeitung behindern (vgl. Gablers Wirtschaftslexikon 2012).

Collins deklariert vier soziologische Forschungsrichtungen:

- (1) Konflikttheorie
- (2) Rationaler Utilitarismus
- (3) Durkheimsche Schule
- (4) Interpretative Soziologie (vgl. Collins 1994: 47ff.).

Gherardi und Nicolini ergänzen seinen Ansatz um die Forschungsrichtung:

(5) Postmoderne (vgl. Gherardi/Nicolini 2001: 43ff.).

Diese Forschungsrichtungen werden im Folgenden mit ihrem zugrunde liegenden Gesellschaftsverständnis und ihren soziologischen Sichtweisen bezüglich OLs erläutert.

(1) Die soziologische Konflikttheorie<sup>261</sup>

Weber (1922)<sup>262</sup> ist einer der Pioniere, der die Konflikttheorie auf Organisationen übertragen hat. In Organisationen existieren (formelle sowie informelle) Regeln, die das Organisationsgeschehen bzw. den Organisationsalltag strukturieren und kontrollieren (vgl. Bea/Göbel 2002: 24).<sup>263</sup>

Aus konfliktsoziologischer Perspektive sind Konflikte essenzielle und unvermeidbare Einflussfaktoren sowie Konsequenz des *Organisationalen Lernens*. Easterby-Smith (1997: 1093) erläutert in diesem Zusammenhang drei verschiedene Blickwinkel auf OL:

(a) Aus dem ersten Blickwinkel wird Organisationales Lernen als eine Ideologie bestimmter Machtgruppen beschrieben (vgl. auch Gherardi/Nicolini 2001: 36). Organisationales Lernen kann von bestimmten sozialen Gruppen (beispielsweise Managern) missbraucht werden. Als Hintergrund des Missbrauchs wird die Durchsetzung von Machtinteressen postuliert. Organisationswandel findet in diesem Gefüge zur Legitimation von Handlungen und Führungsansprüchen statt (vgl. ebd. 2001: 36f.).<sup>264</sup>

Abels 2005). Konflikte können durch Strukturen bzw. Regeln behindert bzw. be-/eingegrenzt werden.

Weber betrachtet Konflikte unter dem Aspekt des Machthandelns und der Herrschaft (vgl. Bonacker 2009: 192). Neben Weber (1929) sind Gherardi/Nicolini (2001) sowie Weick und Westley (1996) Vertreter dieses Ansatzes (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271).

Ansatzes (ygl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271).

263 "Wenn die menschliche Seite der Organisation beachtet wird, kommen auch jene Regelsysteme in den Blick, die neben der formalen Struktur Ordnung schaffen, sie ergänzen, aber auch außer Kraft setzen." (Bea/Göbel 2002: 24; ygl. Kapitel 2.1 und 2.2)

264 Dieser Ansatz steht in engem Zusammenhang zu der politischen Perspektive des *Organisationalen Lernens*.

<sup>&</sup>lt;sup>261</sup> Die soziologische Konflikttheorie ist eine Teildisziplin der Soziologie. Sie beschäftigt sich mit (sozialen) Konflikten der Gesellschaft als dynamisches System. Konflikte entstehen strukturell durch Wert- oder Erwartungsdiskrepanzen bzw. inkongruenter Interessen. Sie können auf der Mikroebene (zwischen Individuen), auf der Mesoebene (zwischen Gruppen) sowie auf der Makroebene (Institutionen/Organisationen) stattfinden (vgl. Abels 2005). Konflikte können durch Struktung hzw. Begeln behindet hzw. be. (piergerpart werden)

<sup>&</sup>lt;sup>2008</sup> Dieser Ansatz steht in engem Zusammenhang zu der politischen Perspektive des Organisationalen Lernens. Crozier und Friedberg (1978) beschreiben Organisationales Lernen als Aushandlungsprozess, als Lernen im Kollektiv, in denen sich Machtbeziehungen neu strukturieren können.

- (b) Die zweite Perspektive der soziologischen Konflikttheorie fokussiert Organisationales Lernen als Strategie zur Mobilisierung von Macht: Wissen wird als Basis von Macht betrachtet. Der Wissenszuwachs oder -transfer kann in Organisationen gesteuert werden. Durch diese Steuerung von Wissen und Nicht-Wissen ist eine Verschiebung von Machtverhältnissen in Organisationen möglich (vgl. Gherardi/Nicolini 2001: 37).
- (c) Die dritte Fokussierung liegt auf Strukturen, die Organisationales Lernen blockieren können: Normen, Regeln und feste Strukturen können Lernprozesse und die Etablierung neuer Erkenntnisse behindern (vgl. ebd. 2001: 37). Weick und Westley (1996: 440) stellen formale Strukturen als Widerspruch dar und betonen, formale Strukturen und Organisationales Lernen seien Antagonisten.

#### (2) Rationaler Utilitarismus

Vertreter des Utilitarismus wie beispielsweise Gherardi und Nicolini (2001) oder Cyert und March (1963) argumentieren, dass Akteure innerhalb Organisationen zweckrational sind und Normen einhalten, wenn diese ihren Präferenzen entsprechen: Individuen handeln demnach nutzenfokussiert (vgl. Gherardi/Nicolini 2001: 37ff.). *OL* wird innerhalb der utilitarischen Perspektive in drei Varianten beschrieben: *Organisationales Lernen wird erstens als (a) Verbesserungsoption,* (b) *Wissensgewinn sowie als (c) Erfahrungslernen* dargestellt.

# (3) Durkheimsche Schule<sup>265</sup>

Organisationale Lernforscher wie Gherardi und Nicolini (2001) haben in Anlehnung an die Durkheimsche Schule eine kontingenztheoretische (Mikro- und Makro-)Perspektive des OLs entwickelt (vgl. Easterby-Smith 1997: 1094) und stellen Organisationales Lernen zum einen als kontextbedingte Organisationsentwicklung (Makroperspektive) dar: Kontingenzfaktoren Organisationale Lernen. (Kultur, Struktur, Strategie) bedingen das Durch Erwartungsstrukturen (Umwelt(-bedingungen), Anforderungsgruppe) wird ein Anpassungsdruck ausgelöst, sodass Organisationen Anpassungsoder Problemlösungsstrategien entwickeln (vgl. Easterby-Smith 1997: 1094). Zum anderen wird Organisationales Lernen auf der Mikroebene als Sozialisationsprozess abgebildet: Organisationales Lernen wird von sozialen Strukturen bzw. durch das soziale Umfeld beeinflusst. Soziale Strukturen bzw. gegebene Hierarchien bestimmen das Ausmaß an Lernmöglichkeiten/-chancen, Interaktion, Anpassung und Veränderung (vgl. ebd. 1997: 1094).

Gesellschaft zeichnet sich durch ihr Kollektivbewusstsein (in Form von Werten etc.) aus. Dieses Kollektivbewusstsein wirkt sich einerseits genehmigend/einwilligend (gewisse Autonomie im Handeln) sowie sanktionierend (als sozialer Druck) aus; es prägt Individuen.

Durkheim war als Soziologe und Ethnologe mit seinen Werken (1893: "De la division du travail social" = "Über die Teilung der sozialen Arbeit", v. a. 1895: "Les règles de la méthode sociologique" = "Die Regeln der soziologischen Methode" und 1898: Le suicide: Étude de sociologie" = "Der Selbstmord") der Begründer der empirischen soziologischen Wissenschaft. Darüber hinaus prägte Durkheim den Gesellschaftsbegriff: Die Gesellschaft zeichpat sich durch ihr Kollektigbewusstesin (in Form von Worten etc.) aus Dieses

## (4) Interpretative Soziologie<sup>266</sup>

Lernen wird in der interaktionistischen Perspektive als Prozess der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit verstanden. Vertreter sind auch hier Gherardi und Nicolini (2001).<sup>267</sup>

Die Konstruktion der Wirklichkeit konstituiert sich in Interaktionsprozessen von den Akteuren binnen und außerhalb von Organisationen:

Organisationales Lernen wird daher als Konstruktion der Wirklichkeit und somit als interaktiver Prozess innerhalb communities of practice verstanden, sodass Organisationales Lernen in communities of practice (beruflichen Tätigkeitsgruppen) stattfindet. Dies bedeutet, dass Organisationales Lernen als kontextabhängiger, situativer Prozess erfasst wird. Dieser Prozess ist interaktiv und findet über Organisationsgrenzen hinweg statt. Durch legitimierte Rahmenbedingungen (beispielsweise gesellschaftliche Werte und Normen) werden Lernprozesse, -formen und -modelle erschlossen bzw. geöffnet oder aber geschlossen.

Des Weiteren spielen die Identitätsbildung und die Professionalisierung bei Organisationsmitarbeitern eine essenzielle Rolle.

## (5) Postmoderne<sup>268</sup>

Gherardi und Nicolini (2003: 47) diagnostizieren, dass ein Individuum durch *participation in a practice* Wissen generiert. Unter *practice* verstehen die beiden Forscher alle Interaktionen bzw. Beziehungen zwischen Individuen, aber auch zwischen (materiellen, sprachlichen, textuellen) Objekten (vgl. Gherardi/Nicolini 2003: 50f.).

Sie beschreiben *Organisationales Lernen aus dieser Perspektive heraus als dialogische Wissensgenerierung:* Organisationen stellen komplexe Praxiskulturen dar (vgl. Fahrenwald 2009: 62). Die Wissensgenerierung erfolgt auf dialogische Weise und berücksichtigt lokale, zeitliche und zusammenhängende Ereignisse/Begebenheiten (vgl. Gherardi/Nicolini 2003: 27). Organisationen als Praxiskulturen zeichnen sich durch eine erfahrungsorientierte, partizipative Kultur sowie durch die Weitergabe von Erfahrungen in Form von Handlungen und Erzählungen aus (vgl. Fahrenwald 2009: 62).

<sup>&</sup>lt;sup>266</sup> Die Interpretative Soziologie entwickelte sich Mitte des 20. Jahrhunderts. Sie ist durch eine Psychologisierung bzw. Subjektivierung der Soziologie gekennzeichnet. Charakteristisch ist für die Interpretative Soziologie, dass sie die Gesellschaft als einen in sozialer Interaktion entstehenden Prozess kennzeichnet: Gesellschaft konstituiere sich in Prozessen von Individuen (vgl. Gherardi/Nicolini 2003: 41). Die Interpretative Soziologie beherbergt eine Vielzahl an Strömungen. Vertreter sind beispielsweise Blumer (1969), Cooley (1964), Dewey (1922), Goffman (1950), Husserl (1950), Mead (1934, auf dessen Gedankengut basiert der symbolische Interaktionismus), Peirce (1931-1935) und Thomas (1928)

<sup>(1931-1935)</sup> und Thomas (1928).

267 Weitere Vertreter sind Brown/Duguid (1991), Czarniawska-Joerges (1998), Gherardi et al. (1998) sowie Lave/Wenger (1991) (vol. Gherardi/Nicolini 2001: 46)

Lave/Wenger (1991) (vgl. Gherardi/Nicolini 2001: 46). 268 Postmoderne ist die Bezeichnung einer Geisteshaltung bzw. Denkrichtung, die sich als geistig-kulturelle Bewegung (Gegen- oder Ablösungsbewegung der Moderne) versteht (vgl. Schubert 2006 sowie Bundeszentrale für politische Bildung 2010). Die Postmoderne ist charakterisiert durch die Suche nach Neuem, durch Offenheit und Vielfalt und wird von ihren Kritikern als beliebig (anything goes) bemängelt.

Ansätze	Soziologische, politische Ansätze
Kriterium	
Organisationsverständnis	Soziales System: Organisationen sind abgrenzbare Handlungsfelder, die
	durch Macht strukturiert sind
OL-Verständnis	Entwicklung neuer Handlungsfreiräume und als Ideologie bzw. Strategie
	bestimmter Machtgruppen oder Mobilisierung von Macht
Lernträger	Organisationsmitglieder
Lernauslöser	Umwelt
Lernbarriere	"verkrustete" (Macht-)Strukturen
Lernziele/-ergebnis	Erfahrungslernen, Wissensgewinn sowie Macht und Legitimität
Lernprozess	Verbesserungslernen, Sozialisierungsprozess, Korrektur der
	Umweltinterpretation (Verlernen/Neu lernen)

Tabelle 6: Soziologische, politische Ansätze als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung an Eberl 1996: 51, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)

## Sozialanthropologische<sup>269</sup>, kulturorientierte Ansätze Organisationalen Lernens

Im Rahmen der sozialanthropologischen Ansätze beschäftigen sich Forscher mit der Frage, inwiefern kulturelle Begebenheiten OL bedingen bzw. beeinflussen. Weltvorstellungen und weltanschauliche Orientierungen sind von Bedeutung. Organisationen werden in den Ansätzen nicht als kognitive Einheiten verstanden. Organisationen sind als kulturelle Zusammenschlüsse bzw. Einheiten, dynamische Entitäten charakterisiert (vgl. Argyris/Schön 2002: 31, Cook/Yanow 1993: 374ff.).<sup>270</sup> Diese Ansätze betrachten *Organisationales Lernen* aus der Kulturperspektive und beziehen sich auf die Unternehmenskultur.<sup>271</sup> Den Analysegegenstand bilden jene Prozesse, die organisationale Bilder formen und zur Entstehung von Vorstellungen in Form von Aktions- und Handlungsstrategien in der Organisation führen.<sup>272</sup> In dieser kulturellen Perspektive interessiert im Besonderen

- der grundlegende Wandel von tradierten Verhaltensweisen und Routinen, und
- ob diese Neuorientierung Lernprozesse hemmt oder
- die Entwicklung einer organisationalen Lernkultur begünstigt.

84

<sup>&</sup>lt;sup>269</sup> Bis Mitte des 20. Jahrhunderts wurden Fragen der Vererbung in der Anthropologie fokussiert. Gegenwärtig beschäftigt sich die Sozialanthropologie mit der wissenschaftlichen Analyse des Menschen als soziales Subjekt und dessen Organisation: Soziale Strukturen und Interaktion. Die sozialen Strukturen legen dabei Handlungsmöglichkeiten zugrunde; soziale Interaktion bezeichnet das Handeln selbst, welches innerhalb der sozialen Strukturen stattfindet (vgl. Panoff/Perrin 2000: 195).

Weitere Vertreter des sozialanthropologischen Ansatzes bzw. der Kulturperspektive sind neben Cook/Yanow Argyris (1990), Dierkes (1988, 1992), Hawkins (1991), Klimecki et al. (1991), Mitroff/Kilmann (1996), Schein (1984) sowie Sackmann (1991) (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271f. sowie Kapitel 2.1).

<sup>(1984)</sup> sowie Sackmann (1991) (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271f. sowie Kapitel 2.1).

<sup>271</sup> Das Verständnis des OLs weist eine gewisse Nähe zu Kulturkonzepten, wie bspw. zu der von Schein (1985),

auf.

272 Hinter allen Handlungen stehen Wertvorstellungen und Überzeugungen bzw. Hintergrundannahmen. Auf der individuellen Ebene sind es die subjektiven Werte und Normen, auf der organisationalen Ebene ist es die Kultur, die die Handlungstheorie (*theory of action*) bestimmt (vgl. Argyris/Schön 1978: 107f.).

Ausgangslage des kulturellen Lernmechanismus ist, dass die Umwelt den kognitiven Prozess zwischen Reiz und Reaktion beeinflusst. Der Akteur als Träger des Organisationslernens wird fokussiert. Er und seine Beziehungen sind essenziell, da sie prägen, wie Informationen verstanden und interpretiert werden. Wissen lässt sich dieser Perspektive folgend nicht vermitteln, sondern muss in einem kollektiven Verlauf aller beteiligten Personen konstruiert werden. Das organisationale Wissen drückt sich dabei in der Organisationskultur aus und wird durch Lernvorgänge verändert<sup>273</sup> (vgl. Klimecki 1996: 13). Lernprozesse sind nach diesem Verständnis Entkulturisierungsprozesse, in denen alle Organisationsmitglieder eine gemeinsame Auffassung und ein geteiltes Wertesystem entwickeln, in das alle Beteiligten eingebunden sind bzw. durch das alle Akteure sozialisiert werden. Die kulturellen Ansätze betrachten OL infolgedessen als Prozess, durch den Organisationen ihr Wissen akquirieren. Dieses Wissen befähigt die Organisationsmitglieder zum Handeln bzw. zur Durchführung ihrer Aktivitäten. Neue Handlungstheorien werden hervorgebracht und wandeln die (Organisations-)Kultur bzw. die kollektiven Wirklichkeitsstrukturen um (vgl. Kapitel 2.4.5.2). Kulturelle Ansätze beziehen sich auf die kollektive Ebene des Lernens und können kohärent zu epistemologischen Ansätzen (s. o.) verstanden werden, da beide Ansätze kollektive Wirklichkeitskonstruktionen und Kultur<sup>274</sup> zugrunde legen.<sup>275</sup> Die Prozesse in Organisationen sind durch Wirklichkeitskonstruktionen gestützt und beruhen auf kollektiven, kulturell bedingten Rahmenbedingungen bzw. Regelungen. Kultur wird damit zur Determinante gemeinsamer Lernprozesse<sup>276</sup> (der gegenwärtigen, aber auch der bevorstehenden) Lernprozesse und versteht Organisationales Lernen als kontinuierlichen Prozess (Erwerb, Erhalt und Veränderung) der kulturellen ldentität.

-

<sup>&</sup>lt;sup>273</sup> Die Veränderung des organisationalen Wissens ist als Überarbeitung der kollektiven Landkarten zu verstehen.
<sup>274</sup> Kultur wird in der Kulturperspektive als System von Werten, Glauben und Artefakten, von Mythen, Symbolen und Riten verstanden. Sie werden von Akteuren in Organisationen kreiert, vererbt, geteilt und übertragen. Gleichzeitig sind es diese kulturellen Aspekte, die eine Organisation von anderen differenziert (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 274). Kultur wird speziell für die Untersuchung von OL von Cook/Yanow (1993: 297) definiert: "Culture in application to organizations as a set of values, beliefs, and feelings, together with the artifacts of their expression and transmission (such as myths, symbols, metaphors, rituals) that created, inherited, shared, and transmisted within one group of people and that, in part, distinguish that group from others."

<sup>&</sup>lt;sup>275</sup> Die kulturelle Perspektive wird als Antagonist der kognitiven Ansätze gewertet, da sie die Ebene des Individuums nicht berücksichtigt und die kollektive Ebene hervorhebt (vgl. Pawlowsky/Geppert 274f.).
<sup>276</sup> Die Autoren des kulturellen Ansatzes legen jeweils ein mehrstufiges Lernverständnis zugrunde. Beispiele

<sup>&</sup>lt;sup>276</sup> Die Autoren des kulturellen Ansatzes legen jeweils ein mehrstufiges Lernverständnis zugrunde. Beispiele hierfür sind das single- und double-loop learning von Argyris/Schön (1978), das adaptive und generative learning von Senge (1990) sowie das first- und second-order-learning von Pascale (1991) (eine ausführliche Auseinandersetzung bezüglich der Lernverständnisse erfolgt in Kapitel 2.4.4.3).

Cook und Yanow (1993) haben bezüglich dessen grundlegende Annahmen entwickelt, die das *Organisationale Lernen* kennzeichnen:

- (1) Individuen haben die Fähigkeit, in Gruppen zu handeln.
- (2) Durch gemeinsame Erfahrungen und gemeinsame Handlungen/Handlungsstrategien konstituiert sich eine kollektive (im Sinne von gemeinschaftliche) Kultur.
- (3) Innerhalb dieser Kultur bauen sich gemeinsame intersubjektive Bedeutungen auf und setzen sich schließlich fest.
- (4) Durch kulturelle Artefakte (Sprache, Handlungen etc.) wird Wissen vermittelt, transportiert, präsent und nutzbar gemacht.
- (5) Organisationen absolvieren einen kontinuierlichen Prozess der Bestätigung und Veränderung. Durch ihre Aktivitäten/Interaktionen werden die o. g. Bedeutungen fortwährend gesichert und ggf. modifiziert (vgl. dazu auch Kapitel 2.2.3).

Die folgende Illustration stellt die Kennzeichen des *Organisationalen Lernens* im sozialanthropologischen, kulturorientierten Ansatz da:

Ansätze	Sozialanthropologische, kulturorientierte Ansätze
Kriterium	
Organisationsverständnis	Kognitive, dynamische Systeme
OL-Verständnis	Veränderung der <i>theory-in-use</i> , Erwerb, Erhalt und Veränderung der kulturbedingten Handlungsmuster
Lernträger	Individuen als Zellen des Systems/Organismus als <i>learning agents</i> , v. a. werden aber auch Führungskräfte als Lernträger herausgestellt
Lernauslöser	Diskrepanzen zw. geplanten und faktischen Handlungsergebnissen
Lernbarriere	Defensive routines
Lernziele/-ergebnis	Entwicklung handlungsrelevanter Aktionstheorien
Lernprozess	single-, double-, deutero-learning

Tabelle 7: Sozialanthropologische, kulturorientierte Ansätze als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung an Eberl 1996: 5, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)

## Strategische Ansätze<sup>277</sup> des Organisationalen Lernens

Der strategische Ansatz lässt sich als erster Zugang zum *Organisationalen Lernen* benennen (vgl. Eberl 1996: 23) und bezieht sich auf den Untersuchungsgegenstand des strategischen Managements. In dieser Disziplin wird die Entwicklung des Unternehmens analysiert.

•

<sup>&</sup>lt;sup>277</sup> Das Strategische Management ist eine recht junge Disziplin und setzt sich mit der Entwicklung, Planung und Umsetzung inhaltlicher Ziele und Ausrichtung von Organisationen auseinander. Chandler (1962) zeigte erstmals den Zusammenhang zwischen Strategie und Struktur auf. Ansoff (1965) begründete das Strategische Management auf Unternehmensebene und Andrews (1971) auf Geschäftsfeldebene (vgl. Schreyögg 2004).

Es wird die Frage verfolgt, wie sich Unternehmen durch *Organisationales Lernen* weiterentwickeln können. Direkte Wurzeln hat der strategische Ansatz in den Arbeiten von Cyert und March (1963). Eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes erfolgte durch March und Olsen (1976) sowie Levitt und March (1988). Renommierte Vertreter sind bspw. auch Weick (1996) oder Pawlowsky (z. B. 1998/2002). Die einzelnen Ansätze dieses Bereiches sollen an dieser Stelle berücksichtigt werden.

## Adaptive bzw. entscheidungs-/erfahrungsorientierte Ansätze<sup>278</sup>

Das Konzept des Organisationalen Lernens aus adaptiver bzw. entscheidungsorientierter Perspektive wurde maßgeblich von Cvert und March (1963) entwickelt.<sup>279</sup> Sie( 1963) beziehen ihr Lernmodell auf verhaltensorientierende, behavioristische Lernprozesse bzw. stellen OL in Entscheidungsprozessen dar. Organisationen werden als Konglomerat von Entscheidungen<sup>280</sup> angesehen. Cvert und March fokussieren die instrumentelle Konditionierung auf die Organisation und gehen davon aus, dass Organisationen Entscheidungsregeln anwenden. Diese Entscheidungsregeln fußen auf in der Vergangenheit gemachte positive Erfahrungen, "die in ein Regelwerk von verhaltensleitenden Routinen einhergehen" (Klimecki/Thomae 1997: 3) und als Reaktion (Response) auf externe Ereignisse (Stimulus)<sup>281</sup> mechanisch angewendet werden können (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 266). Die Entscheidungssituation kann dabei im Routinefall standardisiert sowie in situativen Fällen unüberblickbar und undurchsichtig sein. In Routinefällen helfen Ausführungsprogramme, um Problembewältigungen herbeizuführen (vgl. Kieser 1994: 140). Diese Programme beinhalten Regularien und schreiben dem Akteur ein bestimmtes Verhalten vor<sup>282</sup>, d. h., der Organisationsakteur muss sich für das probate Mittel entscheiden (vgl. Kapitel 2.2.3). Gelingt mit diesem Mittel keine optimale Lösung, wird der Anspruch gegenüber dem Zielerreichungsniveau gesenkt (vgl. Wengelowski 2000: 46).

<sup>&</sup>lt;sup>278</sup> Innerhalb des adaptiven Ansatzes überwiegt die konzeptionelle Beschäftigung mit dem Forschungsstand (vgl. Klimecki/Thomae 1997: 4). Die wenigen Anstöße, die auf Gestaltungsaussagen fußen, sind methodisch ausgeformt und erstrecken sich im Wesentlichen auf das *Organisationale Lernen* bezüglich des strategischen Managements (vgl. ebd. 1997: 4).

<sup>&</sup>lt;sup>279</sup> Weitere Forscher, die sich mit adaptiven Ansätzen beschäftigten und diese partiell weiterentwickelt haben, sind u. a. Kieser et al. (2002), Levitt/March (1988), March/Olsen (1976) sowie March (1991) (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.).

<sup>&</sup>lt;sup>280</sup> Organisationen werden in dieser Perspektive als Entscheidungsarenen verstanden, die das Verhalten der Organisationsmitglieder durch Rollendefinitionen, Regeln und Werte koordinieren (vgl. Cyert/March 2001: 31, Hedberg 1981: 5, March/Olsen 1976: 164, March/Simon 1976: 9).

<sup>&</sup>lt;sup>281</sup> Externe Ereignisse sind im Sinne von Umweltveränderungen als externe Schocks oder Diskrepanzen zwischen erwarteten und tatsächlichen Handlungsergebnissen oder -ressourcen (*organizational slacs*) zu verstehen (vgl. Cyert/March 2001: 41ff., Levitt/March 1988: 320f.).

<sup>282 &</sup>quot;[...], behavior in organization is bases on routines" (Cyert/March 1963). Levitt und March fassen den Routinebegriff weiter: "The generic term 'routines' includes the forms, rules, procedures, conventions, strategies, and technologies around which organizations are constructed and through which they operate. It also includes the structure of beliefs, frameworks, paradigms, codes, cultures, and knowledge that buttress, elaborate, and contradict the formal routines" (Levitt/March 1988: 320).

Organisationen geben ihre Entscheidungsregeln auf, wenn sie nicht mehr zu den gewünschten Konsequenzen führen.<sup>283</sup> Als mittelfristiges Ergebnis wird die Anpassung organisationaler Regeln und Prozesse manifestiert (vgl. Cyert/March 1963: 100). Cyert und March (1963: 100) argumentieren: "[...] that a business organization is an adaptive institution. In short, the firm learns from its experience."

Organisationales Lernen kann somit als ein automatischer Prozess der Erinnerung. Anpassuna von Verhaltensweisen basierend auf Erfahrungen gekennzeichnet werden<sup>284</sup>. Diese adaptive bzw. entscheidungsorientierte Perspektive des basiert auf Stimulus-Verhaltens-Modellen<sup>285</sup> Organisationalen Lernens Pawlowsky/Geppert 2005: 266) und dient der langfristigen Problembewältigung und zielt auf die Veränderung der Organisation-Umwelt-Beziehung ab (vgl. Cvert/March 2001: 117f.). Dieses mechanistische Stimulus-Response-Verständnis des Lernens wurde auf das Lernen einer Organisation transformiert. Das individuelle Gedächtnis wurde durch Standard Operating Procedures<sup>286</sup> auf der Organisationsebene ersetzt (vol. ebd. 2005; 266), sodass Organisationales Lernen als mechanistische Anpassung des organisationalen Systems an Erfahrungen/als Adaption fixiert wird: Lernprozesse werden durch externe Inputs ausgelöst, die eine (reaktive) Anpassung der Organisation unerlässlich machen (val. Pawlowsky/Geppert 2005: 267).

Organisationen verfügen über interne Regeln, gesammelte Erfahrungen und eine gewisse Anzahl von Entscheidungsalternativen.<sup>287</sup> Diese Perspektive des *Organisationalen Lernens* wurde von March und Olsen (1976) weiterentwickelt.

<sup>2</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>283</sup> Organisationen lernen aus ihrer Erfahrung: Verhaltensweisen, die nicht zur Zielerfüllung geführt haben, werden in Zukunft nicht mehr reproduziert. Organisationen passen demzufolge ihr Verhalten durch Lernen aus Erfahrung an die gegebenen Umstände an (vgl. ebd. 2005: 267; Kapitel 2.2.3). Im Laufe der Zeit verfügen Organisationen über eine Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten, sodass sie auf externe Veränderungen immer differenzierter reagieren können, d. h., Organisationen lernen, sich immer besser anzupassen (vgl. Cyert/March 1963: 100).

<sup>&</sup>lt;sup>284</sup> OL kann dieser Perspektive folgend als Adaption beschrieben werden. Cyert/March (1963) erläutern, dass der organisatorische Evolutionsprozess mit der Verbesserung des organisatorischen Verhaltens einhergeht, d. h., es wird ein Fortschritts- bzw. Verbesserungsprozess initiiert (vgl. Kieser 1990: 143). Jede Organisation passt demnach ihr Verhalten im Laufe der Zeit an. Es passen sich die Ziele und Mittel zur Zielerreichung, die Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung, die Suche nach Lösungen aus Erfahrungen an. Unternehmensentwicklung und

<sup>-</sup>wachstum hängt von Lernprozessen verstanden als Fortschritts- und Verbesserungsprozess ab.

Der menschliche Organismus wird als komplexes informationsverarbeitendes System betrachtet. Ein äußerer Reiz tritt auf und wirkt auf den Organismus (Input). Dann folgt, der Beobachtung entzogen, eine Bearbeitung und am Ende des Prozesses schließlich eine Handlung oder Reaktion (Output), die wiederum beobachtet und analysiert wird. Der mögliche Erkenntnisgewinn besteht in der Entdeckung von Zusammenhängen zwischen Stimulus und Reaktion (vgl. Krech/Cruchfield 1992). Die Stimulus-Response-Theorie (Reiz-Reaktion-Theorie) ist Kernelement der behavioristischen Tradition (Lernen als Verhaltensänderung durch Konditionierungsprozesse) und erklärt wie zuvor beschrieben das Verhalten als Reaktion auf einen offerierten Reiz (z. B. Bloomfield 1933/1961, Skinner 1950/1953/1954).

<sup>&</sup>lt;sup>286</sup> Standard Operationg Procedures werden als Äquivalenz für die Funktionen des menschlichen Gedächtnisses auf der organisationalen Ebene postuliert (vgl. Pawlowsky/Neubauer 2001: 260).

<sup>&</sup>lt;sup>287</sup> Durch die Erweiterung von Entscheidungsoptionen und -regeln kann die Anpassungsfähigkeit einer Organisation in ihrer dynamischen Umwelt erhöht werden (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 267).

Sie beschreiben, dass sich Organisationen adaptiv verhalten, indem sie *peu a peu* aus Erfahrungen lernen (vgl. Kieser 1994: 148).<sup>288</sup>

"Organizations [...] learn from experience. They act, observe, and draw implications for future action." (March/Olsen 1976: 67)

March und Olsen (1976) beziehen sich detailliert auf die organisationale Intelligenz und berücksichtigen kognitive Prozesse: Kognitionen, Präferenzen, Wirklichkeitskonstruktionen, Ideen und Attitüden bestimmen das Lernen. Präferenzen, Wirklichkeitskonstruktionen, Ideen und Attitüden bestimmen das Lernen. Präferenzen und individuelle Erfahrungen der Organisationsmitglieder interpretiert: Aus dieser Sicht passen Organisationen ihr Verhalten durch Lernen aus Erfahrung an. Diese Erfahrungen werden jedoch individuell unterschiedlich (mehrdeutige Umweltkonstellationen) interpretiert, sodass das rationale Entscheidungsverhalten und dessen Anpassung beschränkt sind (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 267). Levitt und March (1988) haben dieses Konzept erweitert und OL als Transfer von Erfahrungen in Verhaltensroutinen verden und verfestigt<sup>291</sup> (vgl. Levitt/March 1988: 320f.). Sie beinhalten die organisationalen gedanklichen Strukturen und Grundgerüste, Paradigmen, Codes, die (Organisations-)Kultur sowie das organisationale Wissen und werden durch diese Aspekte gestützt (vgl. Kapitel 2.2.3).

<sup>&</sup>lt;sup>288</sup> Der optimale Lernprozess ist laut March und Olsen (1976) die Verbesserung aus Erfahrung (trial and error-Prozesse, die auf eine bessere Adaption abzielen), d. h., dass zum einen das in der Organisation vorhandene Wissen (exploitation) besser ausgenutzt werden und zum anderen organisationsexternes Wissen (exploration) (vgl. March 1991) generiert und für Verbesserungsprozesse zur Verfügung stehen soll (vgl. Klimecki 1996: 18). Durch diese Verbesserungen ändern sich gleichsam die Wahrnehmung und das Handeln "Individuelle Organisationsmitglieder (vgl. Wengelowski 2000: 47). Handlungen werden Organisationshandlungen transformiert. Organisationshandeln löst Ereignisse in der Umwelt aus. Diese werden von Individuen interpretiert und beeinflussen ihre Sach- und Wertprämissen" (Kieser 1994: 148). Individuen interpretieren die vorhandenen Regularien. Auf der Grundlage der Organisationsstrukturen und deren Interpretation werden individuelle Entscheidungen getroffen, die sich im organisationalen Handeln (gegenüber ihrer Umwelt) widerspiegeln (vgl. Wengelowski 2000: 47). Das organisationale Handeln hat sich verändert, wenn Lernprozesse initiiert wurden und sich diese im organisationalen Handeln niederschlagen (vgl. Wengelowski 2000: 47).

<sup>&</sup>lt;sup>289</sup> Dabei zeichnen sich drei Formen des *Organisationalen Lernens* ab: (1) Die Anpassung von organisationalen Zielen, (2) die Anpassung von Aufmerksamkeitsregeln für Umweltereignisse sowie (3) die Anpassung von Suchregeln für Problemlösungen (vgl. March/Olsen 1976, Cyert/March 1992, 172fft., Klimecki/Thomae 1997: 3).
<sup>290</sup> Unter der Begrifflichkeit (*Verhaltens-)Routinen* subsumieren Levitt und March (1988: 320f.) Regeln, Prozeduren, Konventionen, Strategien und Technologien, die unabhängig von den aktuellen Organisationsmitgliedern in einer Organisation vorhanden sind und bestehen bleiben. Diese wurden in den Organisationen instrumentalisiert und werden als Mittel genutzt, um das Verhalten in und von Organisationen zu steuern (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 267).
<sup>291</sup> Die Autoren präzisieren diesen Verfestigungsprozess nicht. Sie beschreiben weder wie dieser abläuft noch wie

<sup>&</sup>lt;sup>221</sup> Die Autoren präzisieren diesen Verfestigungsprozess nicht. Sie beschreiben weder wie dieser abläuft noch wie sich individuelle Erfahrungen in Organisationsroutinen akkumulieren lassen (vgl. Schüerhoff 2006: 80). Als essenziell für die Verfestigung von Routinen wird aber die Kommunikation genannt (vgl. Cyert/March 2001: 79). Erst durch effiziente Kommunikationsprozesse (kommunikative Aktivitäten, Interaktionen) seien die individuellen Aktionen von Organisationsmitgliedern in Organisationen zu koordinieren (vgl. March/Simon 1976: 151). Kommunikation führe so zu einer erhöhten Lernfähigkeit in Organisationen (vgl. Levitt/March 1988: 321ff.).

Levitt und March (1988) identifizieren drei Anpassungsformen<sup>292</sup> und führen erstmals eine auf drei Ebenen basierende Konzeptualisierung des Lernens ein: (1) Lernen aus Erfahrung, (2) Lernen auf Basis der Interpretation von Geschichten, Paradigmen oder Kultur sowie (3) Lernen aus Erfahrungen, die andere Organisationsmitglieder gemacht haben (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 267).

Diese Konzeptualisierung des Lernens begreift *OL als adaptive Weiterentwicklung der Organisation* durch kognitive Präferenzen, individuelle Erfahrungen und (Verhaltens-)Routinen der Organisationsmitglieder.<sup>293</sup>

Die entscheidungsorientierte Perspektive entwickelte sich von einem mechanischen Verständnis rational adaptierten Entscheidungsverhaltens über ein Modell des Lernens, das die Bedeutung des Subjektes in Lernprozessen hervorhebt und subjektive Interpretationen der Wirklichkeit impliziert, bis hin zu dem Konzept organisationaler (Verhaltens-)Routinen und einer kollektiven Wissensbasis als Ergebnis individueller Entwicklungen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 267f.).

#### Traditionelle systemtheoretische Managementansätze

Vertreter<sup>294</sup> der traditionellen systemtheoretischen Managementansätze fokussieren den Zusammenhang bzw. die Dependancen zwischen System und Umwelt. Die organisationale Umwelt wird als Entität charakterisiert, die einen bestimmten (Veränderungs-)Druck auf Organisationen ausübt. Organisationen können einer hohen Komplexität ausgesetzt sein und "haben somit die Komplexität ihrer internen Strukturen zu erhöhen, um ihre Umwelt erfolgreich handhaben zu können" (Pawlowsky/Geppert 2005: 273; vgl. Kapitel 2.2.3, 2.3.2).

\_

Folgende Forscher haben sich mit den traditionell systemtheoretischen Managementansätzen auseinandergesetzt: Ashby (1963), Burns/Stalker (1961), Cyert/March (1963), Emery/Trist (1965), Emery (1969), Katz/Kahn (1978), Kast/Rosenzweig (1970), March/Olsen (1976) sowie Mintzberg (1991) (vgl.

Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.).

<sup>(1)</sup> Anpassung organisationaler Ziele, (2) Anpassung der Aufmerksamkeitsregeln für Umweltereignisse sowie (3) Suchregeln für Problemlösungen (vgl. Levitt/March 1988: 172f. sowie Eberl 1996: 23).

<sup>&</sup>lt;sup>253</sup> OL läuft nicht immer reibungsios ab und muss nicht immer zu einer Verbesserung des Anpassungsverhaltens führen (vgl. Wengelowski 2000: 48). March und Olsen (1976) charakterisieren vier Probleme: (1) Rollenbeschränktes Erfahrungslernen: Organisationsmitglieder können ihre individuellen Erfahrungen nicht in den Organisationsalltag einbringen. Sie sind durch interne Strukturen und Regeln gezwungen, sich in ihrer definierten Rolle zu betätigen. (2) Präorganisatorisches Erfahrungslernen: Organisationsmitglieder erkennen aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen Handlungsbedarfe im Unternehmen. Diese werden aber nicht nachgefragt. (3) Abergläubisches Erfahrungslernen bedeutet, dass Organisationsmitglieder nicht einschätzen können, ob sich Umweltveränderungen auf das Organisationshandeln zurückführen lassen. (4) Erfahrungslernen bei Unklarheit: Durch Schaffung von Eindeutigkeit/ Klarheit über mehrdeutige, interpretationsbedürftige Umweltreaktionen, die Organisationsmitglieder nicht überblicken können, können sich diese orientieren (vgl. Wengelowski 2000: 48). Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Betonung darauf liegt, dass die Organisation durch ihre Mitglieder lernt. Ungeklärt bleibt allerdings, wie die Organisation lernt.

Organisationales Lernen wird in den traditionellen systemtheoretischen Managementansätzen als Anpassungslernen zur Erweiterung und Differenzierung der organisationalen Wissensbasis erklärt, um das Überleben der Organisation zu sichern.

Diese Denktradition unterscheidet "einerseits zwischen stabilen und wenig komplexen Unternehmensumwelten, in denen bürokratisch verfaßte [sic] Organisationssysteme angemessene Lernstrukturen aufweisen" (Pawlowsky/Geppert 2005: 273). Andererseits werden *organic organizations* (Burns/Stalker 1961)<sup>295</sup> oder *adhocracies* (Mintzberg 1988)<sup>296</sup> gerade in dynamischen und hochkomplexen Umwelten als Organisationstypen charakterisiert, die besonders innovativ, lern- und anpassungsfähig sind (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 274).

## Der systemdynamische Ansatz

Organisationen sind in diesem Ansatz als komplexe Einheiten oder institutionalisierte Sozialsysteme charakterisiert. Sie kreieren ihre eigene organisationsspezifische Wirklichkeit (val. Eberl 1996; 44ff., Klimecki/Laßleben/Thomae 2000; 68), Vertreten wird dieser Ansatz beispielsweise von Argyris/Schön (1978), Klimecki/Probst/Eberl (1991) und Probst/Büchel (1998).<sup>297</sup> Der systemdynamische Ansatz basiert auf der Annahme, dass Organisationen, in denen die Komplexität des (Umwelt-)Systems reduziert<sup>298</sup> wurde, ein bestimmtes analytisches Wissen über relevante Umweltfaktoren und Dynamik gewinnen konnten. Dieses analytische Wissen können Organisationen nutzen, um auf Umweltanforderungen zu reagieren, komplexe Systeme zu durchdringen und situativ zu intervenieren (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 274). Auslöser des Organisationalen Lernens sind veränderte Umweltbedingungen oder "erfahrungs-, ziel, vergleichsund dissensinduzierte" (Klimecki/Laßleben/Thomae 2000: 70) Informationen.

<sup>&</sup>lt;sup>295</sup> Als *organic organization* wird eine Organisation bezeichnet, die schnell und einfach auf Veränderungen in der Umwelt reagieren kann. Sie repräsentiert eine adaptive Form der Organisation, die durch Kommunikation und flexible Abläufe gekennzeichnet ist (vgl. Burns/Stalker 1961).

<sup>&</sup>lt;sup>296</sup> In Organisationen, die *adhocracies* genannt werden, ist die Entscheidungsfindung dezentralisiert. Temporäre, interdisziplinäre Teams bekommen Autonomie zugesprochen und Informationen können frei fließen. Die *adhocracies* ist wie auch die *organic organization* eine unternehmerische, flexible Organisationsform. Dominante Eigenschaften dieser Organisationsform bzw. -kultur sind Dynamik, Unternehmertum und Risikobereitschaft (vgl. Mintzberg 1988).

<sup>&</sup>lt;sup>297</sup> Auch die Arbeiten von Klimecki/Laßleben/Thomae (1999/2000), Laßleben (2002), Senge (1990) sowie Senge et al. (1994) haben sich mit dem systemdynamischen Ansatz beschäftigt (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.).
<sup>298</sup> Organisationen sind für Niklas Luhmann (1973: 175f.) soziale Systeme. Der Hauptantrieb für die Bildung von

<sup>&</sup>lt;sup>238</sup> Organisationen sind für Niklas Luhmann (1973: 175f.) soziale Systeme. Der Hauptantrieb für die Bildung von Organisationen liegt für ihn in der Reduktion von Komplexität. Auf Veränderungen kann die Organisation durch strukturelle Anpassung reagieren. Sie ändert durch diese Anpassung ihr Steuerungspotenzial, d. h., sie lernt (vgl. Geißler 1996: 82).

Das Organisationale Lernen beabsichtigt die Erweiterung und Optimierung der organisationalen Handlungskompetenz zum besseren Umgang mit den in der Organisation konfrontierten Umweltbedingungen (val. z. B. Laßleben 2002: 108, Pawlowsky/Neubauer 2001: 265. Senge 2001: 444). Gekennzeichnet ist das Organisationale Lernen dieser Kommunikation.<sup>299</sup> Perspektive durch Kommunikation wird konstitutive als Organisationskomponente dargestellt (vgl. Klimecki/Laßleben/Thomae 2000: 70, Laßleben 2002: 23f., Reinhardt 1993: 308) und kann zum einen auf Erfahrungen inner- sowie außerhalb der Organisation zurückgreifen und zum anderen durch wechselseitige Beeinflussung bzw. ein Aufeinander-einwirken300 im Handeln und in der Arbeit Organisationales Lernen bereichern (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005; 274). Organisationales Lernen wird im systemdynamischen Ansatz als ein auf Erfahrung und Interaktion basierendes Lernen in Form von kommunikativer Informationsverarbeitung beschrieben. Es wird postuliert, dass Unternehmen eine höhere Überlebenswahrscheinlichkeit haben, wenn sie kollektiv und von Erfahrungen anderer Unternehmen lernen, sodass jeder Output als Input von Wissen für andere Systeme verstanden wird (vgl. ebd. 2005: 274; Kapitel 2.2.3):

"Lernen beschreibt aus dieser Perspektive das zunehmende Durchdringen und erfolgreiche Handhaben dieser komplexen System-Umwelt-Beziehungen und deren Dynamik." (Pawlowsky/Geppert 2005: 274)

Abgeleitet wird dieses Verständnis aus einem kybernetischen Konzept des *single-loop Lernens*<sup>301</sup> (Argyris/Schön 1978<sup>302</sup>).

\_

<sup>299</sup> Laßleben bezeichnet Kommunikation "als Operationsgrundlage des sozialen Lerngeschehens" (Laßleben 2002: 106).

<sup>&</sup>lt;sup>300</sup> Das Aufeinandereinwirken findet in Form von Dialog und Diskussion als kommunikative Informationsverarbeitung statt. Organisationsmitglieder k\u00f6nnen durch Kommunikation das Verstehen sch\u00e4rfen und erweitern und dar\u00fcber hinaus einen kollektiven Sinn entwickeln (vgl. Klimecki/La\u00dfleben/Thomae 2000: 66, Reinhardt 1993: 341, Senge 2001: 290ff.).

<sup>301</sup> Single-loop learning oder -lernen bedeutet einfaches Lernen: Regelkataloge, die sich in Arbeitsanweisungen, Aufgaben oder Rollenbeschreibungen konkretisieren, werden dokumentiert in der alltäglichen Kommunikation und im alltäglichen Handeln der Akteure (vgl. Wiesenthal 1995, S. 139ff.). "Single-loop learning is like a thermostat can perform his task because it can receive information /the temperature of the room) and take corrective action" (Argyris/Schön 1978: 18). In diesem Sinne wird ein Verhalten in der Organisation justiert. Argyris und Schön (1978: 18) sprechen hier von der theory-in-use, die ein Lernresultat des OLs mit sich bringen kann: Modifizierte Regeln, veränderte Muster in Kommunikationsbeziehungen oder in der Arbeitsteilung (Wiesenthal 1995, S. 141). Single-loop learning bedeutet in diesem Sinne eine Korrektur von Abweichungen zwischen Ergebnissen des organisationalen Verhaltens und der kollektiven Erfahrungswelt der Organisationsakteure (vgl. Wiesenthal 1995: 1419; vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.4).

Die Autoren setzen voraus, dass Organisationen über kognitive Systeme und ein kognitives Gedächtnis verfügen: "Organisationen werden als kollektive Agenten begriffen, deren introverse und extroverse Aktionen durch ("theories of action") alltagsweltliche Handlungstheorien strukturiert werden." (Türk 1989: 105, Hervorhebung im Original): "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 results of their inquiry in private images and shared maps of organizations" (Argyris/Schön 1978: 29). Die Autoren differenzieren zwischen formalen (espoused theory of action: Offiziell vereinbarte Handlungsmuster wie Leitlinien und Führungsgrundsätze) und tatsächlich praktizierten (theories-in-use: Oft nicht bewusst, aber kollektiv handlungsleitend) Handlungsmustern. Damit Organisationsmitglieder auf gemeinsame Vorstellungen, Strukturen und Wissen zurückgreifen können, werden diese in organizational maps gespeichert. Organizational maps beinhalten beispielsweise Organigramme, Arbeitsablaufbeschreibungen, Diagramme, Lohntabellen etc. Sie tungieren einerseits als Status quo, andererseits als Handlungsorientierung und Organisationsstrukturierung. Probst bezeichnet diese Orientierungshilfen als Artefakte der Unternehmensstruktur (vgl. Probst 1987: 99).

Dieses zielt durch die Verhaltensanpassung auf die Stabilisierung systematischer Ziele, Normen und Strukturen ab (vgl. Senge 1990<sup>303</sup>, Pawlowsky/Geppert 2005: 274). Die Selbstorganisationsprozesse gehen, wie das folgende Kapitel aufzeigen wird, über dieses Lernniveau in Form von Adaption hinaus.

#### Selbstorganisationsprozesse

Selbstorganisationsprozesse bedeuten im Zusammenhang mit *Organisationalem Lernen*, dass sich Organisationen mit ihrer Selbstreferentialität<sup>304</sup> befassen und diese verstehen müssen, um lernen zu können. Selbstreferentialität ist aufgrund der Komplexität der (Um-)Welt notwendig (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 274, Reinhardt 1993: 142/199f.). *Organisationales Lernen* wird diesem Verständnis entsprechend von den Autoren<sup>305</sup> als selektives Agieren dargestellt: Eine Organisation muss durch selektives Agieren (organisationale Lernprozesse und Erhöhung der organisationalen Problemlösefähigkeit) die Komplexität ihrer (Um-)Welt reduzieren (vgl. Luhmann 1993: 602f.). Durch die Auseinandersetzung der Organisation mit ihrer Selbstreferentialität kann sie die Systementwicklung und Gestaltung ihrer strukturellen Rahmenbedingungen (Lern- und Problemlösepotenzial etc.) fokussieren und fördern (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 274). Pautzke (1989: 16ff.) thematisiert z. B. lernfähige Unternehmen, die ihre Evolution, d. h. ihre Anpassung, vielmehr aber ihre Entwicklung des Systems selbst bestimmen.<sup>306</sup>

Stimmen die Erwartungen und Ergebnisse von Organisationshandlungen nicht überein, müssen diese wieder abgestimmt werden. Argyris und Schön (1978) definieren dieses Abstimmen bzw. Anpassen anhand von drei Lernniveaus, die auf der Klassifizierung von Veränderung nach Bateson (1983: 366f.). basieren: (1) Single-loop learning (2) Double-loop learning (3) Deutero-learning (vgl. Kapitel 2.4.4.3).

<sup>303</sup> Die Ausführungen von Senge (1990/2001: 15fft) geben Hinweise auf die Umsetzung einer lernenden Organisation, d. h., er konzipiert eine gestaltungsorientierte Variante (vgl. Klimecki 1996: 20). Sein Ansatz ist durch seinen pragmatischen Zugang sehr beliebt bei Unternehmensführern (vgl. Wengelowski 2000: 67). Inhaltlich geht es dabei nicht um eine weitere theoretische Abhandlung oder die Entwicklung neuer Sichtweisen des Organisationalen Lernens, "als vielmehr um die Identifikation von Gestaltungselementen zur Verbesserung der institutionellen Lernfähigkeit" (Klimecki 1996: 20), sodass auch die Ierntheoretische Zuordnung nicht explizit erfolgt (vgl. Schüerhoff 2006: 105).

<sup>304</sup> Selbstreferentialität beschreibt den Sachverhalt, wie ein Symbol auf sich selbst Bezug nimmt. D. h., Organisationen stabilisieren sich auf sich selbst und schließen sich von ihrer Umwelt ab, können demnach Beständigkeit, Identität und Systembildung generieren: "Es gibt selbstreferentielle Systeme. Das heißt in einem zunächst nur ganz allgemeinen Sinne: Es gibt Systeme mit der Fähigkeit Beziehungen zu sich selbst herzustellen und diese Beziehungen zu differenzieren gegen die Beziehungen zu ihrer Umwelt" (Luhmann 1993: 31).

<sup>305</sup> Pautzke (1989), Pawlowsky (1992), Probst (1987), Reinhardt (1993), Sattelberger (1991/1992), Schreyögg (1996), Steinman/Schreyögg (1993) und Willke (2000) befassen sich mit Selbstorganisationsprozessen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271).
<sup>306</sup> Pautzke (1989: 16ff.) thematisiert die Lernprozesse und Wissensgenerierung von Unternehmen anhand ihrer

<sup>306</sup> Pautzke (1989: 16ff.) thematisiert die Lernprozesse und Wissensgenerierung von Unternehmen anhand ihrer Überlebensfähigkeit (Pautzke bezieht sich dabei auf Kirsch (1990: 499), der eine fortschrittsfähige Organisation beschreibt). Innovation, Fortschritt und Entwicklung von Neuem ist in dieser Denktradition essenziell. Fortschrittsfähige Organisationen sind gekennzeichnet durch die folgenden Fähigkeiten: Fähigkeit zur Handlung, Fähigkeit zur Bedürfnisberücksichtigung, Fähigkeit zum Erkenntnisfortschritt. Pautzke (1989: 55) leitet aus dieser Feststellung die zentralen Fähigkeiten von Organisationen ab: Handlungsfähigkeit, Responsiveness, Lern- und Erkenntnisfähigkeit. Er setzt voraus, dass OL immer dann möglich ist, wenn ein Unternehmen einen Bestand an Wissen aufgebaut, gesichert und zugänglich gemacht hat (vgl. Pautzke 1989: 112). Wesentlich für einen organisationalen Lernprozess ist dabei die Transformation von Wissen in höhere Wissensschichten.

Weitere Vertreter, die Unternehmen als Lernsysteme verstehen, sind beispielsweise Sattelberger<sup>307</sup> (1991) und Pawlowsky<sup>308</sup> (1992).

Im Folgenden werden nun die zuvor geschilderten Analysekriterien der strategischen, adaptiven Ansätze präsentiert. Anschließend wird der Mikroökonomische Ansatz des OLs vorgestellt.

Ansätze	Strategische, adaptive Ansätze
Kriterium	
Organisationsverständnis	Komplexe, soziale Einheiten, Konglomerat an Entscheidungen
OL-Verständnis	Anpassung an die Umwelt, adaptive Weiterentwicklung
Lernträger	Individuen als Organisationskomponenten/-mitglieder
Lernauslöser	Umwelt
Lernbarriere	Rollendefinitionen und Verhaltensnormen (rollenbeschränktes
	Erfahrungslernen, präorganisationales Erfahrungslernen,
	Erfahrungslernen unter Mehrdeutigkeit)
Lernziele/-ergebnis	Wissenszuwachs, Effizienzausschöpfung
	exploitation (Verwertungslernen als Optimierung); exploration
	(Erforschungslernen als Anpassung)
Lernprozess	Lernen durch Erfahrung

Tabelle 8: Strategisch, adaptive Ansätze als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung an Eberl 1996: 51, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)

### Mikroökonomischer Ansatz des Organisationalen Lernens

Die Mikroökonomie teilt ihren gedanklichen Ursprung mit dem der strategischen Ansätze (s. o.) und wird u. a. auf Dewey (1922) und Kolb (1976, 1984)<sup>309</sup> zurückgeführt.

Die Grenze zwischen beiden Verfahren ist fließend (vgl. Rumelt/Schendel/Teece 1991: 8ff.).

Schlüsselfaktoren sollen den Fortschritt von Unternehmen gewährleisten und Lernprozesse initiieren.

<sup>&</sup>lt;sup>307</sup> Sattelberger (1991) versteht Unternehmen als Lernsysteme und unterscheidet dabei Gruppen: Organisationseinheiten, -gruppen und -mitglieder in Bezug auf ihre Einflussnahme auf die laufenden Lernprozesse (vgl. Wengelowski 2000: 72). Die zentralen Lerneinheiten sind für ihn die Organisationsstrategie (betrifft alle Organisationsmitglieder), die Organisationskultur (gelebte Transformationshaltung) sowie die Organisationsstruktur (vgl. Sattelberger 1991: 14, 1992: 292f.). Das Management hat die Aufgabe, Lern- und Entwicklungsprozesse durch eine gute Personalführung sowie durch die Beeinflussung administrativer, sozialer und psychologischer Fragestellungen zu initiieren und zu begleiten (vgl. Sattelberger 1991: 47). Schlüsselfaktoren sind für Sattelberger in Organisationen Responsiveness, Lernfähigkeit und Handlungsfähigkeit. Diese

<sup>&</sup>lt;sup>308</sup> Pawlowsky (1996: 193) postuliert, OL sei die Veränderung des organisationalen Wissens. Die Lernfähigkeit der Organisation sei dabei angewiesen auf die Qualität der Wissenssysteme. Diese bestehen aus einem Netzwerk von Annahmen über Realität und gewonnenen Erfahrungen und Theorien, die als Interpretationsrahmen für alle Handlungen in Organisationen dienen (vgl. Pawlowsky 1992: 203). Das Wissenssystem basiert folglich auf Wissensinhalten und Wissensstrukturen, die Lernprozesse auslösen und ändern sowie manifestieren können: "Wissenssysteme sind somit Ausgangspunkt und Ergebnis von Lernprozessen" (Wengelowski 2000: 76). Für den organisationalen Lernprozess ist die Verknüpfung der verschiedenen Wissenssysteme (individuell, gruppenbezogen und organisational) mit ihrer jeweiligen Qualität

essenziell: Das Wissenssystem einer Organisation umfasst die Gesamtheit aller Wissensbestände.

309 Zu den Vertretern des mikroökonomischen Ansatzes werden auch Forslin/Thulestedt (1993), Garrat (1990), Inglis (1994), Mumford (1995), Pedler et al. (2005), Pedler et al. (1991) sowie Revans (1982) gezählt (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.).

Die Erklärung und Vorhersage von Effizienzgewinnen steht bei mikroökonomischen Ansätzen im Vordergrund (vgl. ebd. 1991; 20), Das OL ist im Rahmen der Mikroökonomie eine wenig beachtete Theorie. Dennoch beschäftigen sich einige Ökonomen mit diesem Thema, Simon (1957) war einer der ersten Ökonomen, der die Betrachtung der Lerntheorien innerhalb und außerhalb der Mikroökonomie forcierte und Organisationales Lernen als graduellen, erfahrungsbasierten Prozess zur Erreichung optimaler Effizienzsituationen betrachtete: OL bezieht sich in dieser Perspektive darauf, dass die menschliche Fähigkeit mit zunehmender Wiederholung von Tätigkeiten (learning by doing bzw. action-learning) eine höhere Outputqualität oder -quantität erreichen kann. Diese learning by doing- bzw. actionlearning-Perspektive postuliert. dass sich Lernen durch Handeln ratifiziert. Verhaltensrelevantes Lernen ist durch Reflexion individueller die Erfahrungen gekennzeichnet. Durch das Handeln und eine einhergehende Reflexion der Tätigkeit folgt ein tieferes Verständnis für (Arbeits-)Prozesse.

Die Ergebnisse dieser (Lern-)Prozesse werden mit der Wirklichkeitskonstruktion abgestimmt, die in analogen Zusammenhängen oder Situationen geprüft und ggf. modifiziert werden (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 275)<sup>310</sup>. Die nachstehende Tabelle fasst die Differenzierungskriterien des *Organisationalen Lernens* im mikroökonomischen Ansatz zusammen:

Ansätze	Mikroökonomischer Ansatz
Kriterium	
Organisationsverständnis	Komplexe, soziale Einheiten
OL-Verständnis	Anpassung an die Umwelt, Erreichung optimaler Effizienzsituationen
Lernträger	Individuen als Organisationskomponenten
Lernauslöser	Umwelt
Lernbarriere	Rollendefinitionen und Verhaltensnormen (rollenbeschränktes
	Erfahrungslernen, präorganisationales Erfahrungslernen,
	Erfahrungslernen unter Mehrdeutigkeit)
Lernziele/-ergebnis	action-learning
Lernprozess	Lernen durch Erfahrung

Tabelle 9: Mikroökonomischer Ansatz als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung an Eberl 1996: 51, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)

Fazit: Die Klassifizierung macht deutlich, dass die analysierten Ansätze trotz ihrer Heterogenität analoge Argumente aufweisen; es sind Verbindungslinien sichtbar (vgl. Zinth 2010: 70; s. hierzu auch Eberl 1996, Pawlowsky/Geppert 2005, Schüerhoff 2006).

<sup>310 &</sup>quot;"Action-learning" erfordert einen Transfer von Wissen in Handlungen und von Handlungsergebnissen wiederum in Wissen." (Pawlowsky/Geppert 2005: 275, Hervorhebung im Original)

Im Rahmen der präsentierten Theorien werden Organisationen durchgehend als soziale Systeme dargestellt, die *mehr*<sup>311</sup> sind als die Summe ihrer Mitglieder (vgl. Fiol/Lyles 1985: 804). Laut Schüerhoff (2006: 11) ist OL "selbst ein genuin soziales Phänomen".<sup>312</sup> Die Organisationsmitglieder<sup>313</sup> werden als Lernträger<sup>314</sup> bzw. konstitutive Elemente definiert.<sup>315</sup> Es wird unterstellt, dass individuelle Lernbemühungen eine entscheidende Voraussetzung für das Organisationslernen darstellen (vgl. ebd. 1985: 804), bzw. dass Organisationen durch ihre Akteure in Form von *learning agents*, Führungskräften, dominierenden Koalitionen etc. lernen, während sie den Orientierungsrahmen individueller Handlungen bieten (vgl. Schüerhoff 2006: 112).<sup>316</sup>

Die Lernauslöser des *Organisationalen Lernens* werden ebenfalls vergleichsweise kongruent aufgezeigt, denn zumeist sind es die Umweltbedingungen bzw. Differenzen zwischen geplanten und faktischen Handlungsergebnissen, die Lernprozesse auslösen. Als Ergebnis des *Organisationalen Lernens* wird die Erweiterung der organisationalen Problemlösekompetenz durch eine Erweiterung des organisationalen Wissens/der organisationalen Wissensbasis in Form von veränderten Entscheidungsprozessen und Routinen angenommen (vgl. Schüerhoff 2006: 111), d. h., es wird Wissen und durch Wissen werden Handlungen generiert.

Die detaillierte Auseinandersetzung mit den Ansätzen des *Organisationalen Lernens* ist für die empirische Untersuchung bedeutend und erkenntnisbringend: Die Ansätze machen die verschiedenen Bedingungen des Lernens und der Veränderung in Organisationen deutlich und geben Aufschluss über Quintessenzen für Lernprozesse bezüglich der Implementierung von Zertifikaten. *OL* kann als Wissensgewinn bzw. Verbesserungsoption charakterisiert werden. Somit dominiert die Grundannahme von Konzepten des *Organisationalen Lernens*, dass sich Organisationen gut an Veränderungen anpassen können. *OL* wird dabei als Erfahrungs- und Anpassungslernen definiert, das Veränderung des organisationalen Wissenssystems, Erweiterung der Umweltwahrnehmung und organisationaler Wettbewerbs- und Erfolgschancen bzw. Unternehmenserfolg bewirken kann (vgl. Kapitel 2.2.3, 2.3.2).

<sup>&</sup>lt;sup>311</sup> Die Bedeutung von der Begrifflichkeit *mehr* wird nicht akribisch definiert und bleibt vage bzw. ein dehnbarer Begriff (vgl. Schüerhoff 2006: 111).

<sup>&</sup>lt;sup>312</sup> "Dabei bleibt unklar, welche spezifischen Aspekte organisationale von individuellen Lernprozessen abheben und was unter dem Phänomen des Organisationslernens genau zu verstehen ist" (Schüerhoff 2006: 111).

Monvergent ist der Erkenntnisstand bezüglich divergierender Wirklichkeitsvorstellungen der Organisationsmitglieder und dass sich diese im Laufe der Zeit anpassen bzw. vereinheitlichen (vgl. Schüerhoff 2016: 113; Kapitel 2.2.3).

<sup>&</sup>lt;sup>314</sup> Die systemdynamischen bzw. systemisch-kybernetischen Ansätze bilden eine Ausnahme, da sie darüber hinaus ebenso Kommunikationsprozesse als zentrale Lernträger konzipieren (vgl. Schüerhoff 2006: 111).

<sup>&</sup>lt;sup>315</sup> Das OL bezieht immer individuelle Lernprozesse mit ein. Die vorliegenden Ansätze stellen zwar einen Bezug zur kognitiven und sozialen Lerntheorie her, doch werden die intra- und interpersonalen Prozesse, die dem Aufbau individuellen Wissens zugrunde liegen, nicht dezidiert beschrieben (vgl. Schüerhoff 2006: 111f.).
<sup>316</sup> Expliziert wird in den Ansätzen nicht, wie diese Beziehungsform bzw. diese individuellen und kollektiven

<sup>&</sup>lt;sup>316</sup> Expliziert wird in den Ansätzen nicht, wie diese Beziehungsform bzw. diese individuellen und kollektiven Interdependenzen ausgestaltet sind. Der Austausch bzw. die Transformation des individuellen in das kollektive Wissen erfolgt via Kommunikation und Interaktion. Jedoch bleibt eine substanzielle Beschreibung der Vorgänge unberücksichtigt (vgl. Schüerhoff 2006: 112).

Ziel ist daher eine konsequente innerbetriebliche Weiterentwicklung bzw. Veränderung. Eine durch Lernfähigkeit (Umsetzung Organisation passt sich ihre entsprechender Veränderungen) an die Anforderungen der Umwelt an. Überdies ist für die vorliegende Untersuchung der Aspekt, dass ein Transfer individueller Lernerfahrungen und -erkenntnisse erfolgen müsse, um eine kollektive Verarbeitung subjektiv konstrujerter Interpretationen hervorzubringen, von Belang<sup>317</sup> (vgl. Kapitel 2.4.1, 2.4.5.2). Der Transfer könne nicht zuletzt durch Kommunikation und einen interaktiven Prozess, d. h. einer dialogbasierten Entwicklung, gefördert werden. Informationen und deren Verarbeitung in der Organisation sind daher von Bedeutung (vgl. Kapitel 2.4.5.2). Diese Prozesse seien allerdings durch die Zuordnung von Macht zu potenziellen Verwendern, z. B. Führungskräften in Organisationen. gefährdet: Macht könne Lernprozesse und Wissenserweiterung fördern, aber auch blockieren (vgl. ebd. Kapitel 2.4.5.2). Sinn einer Organisationsentwicklung sei bei Implementierungen als kontextbedingte Maßnahme, Veränderungen im Denken und in Handlungsabsichten zu generieren und neue Institutionen zu internalisieren, d. h. sie schließlich zu sozialisieren (vgl. Kapitel 2.2.3, 2.3.2 sowie 2.4.4.4).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Lernfähigkeit einer Organisation von ihren Organisationsmitgliedern, zugleich aber auch von der Kultur, die sich in den spezifischen Normen und Werten manifestiert (vgl. Kapitel 2.2), d. h. von den Organisationsstrukturen beeinflusst wird, abhängt. Die herausgestellten Faktoren können Organisationales Lernen bzw. die Implementierung von kontextbedingten Maßnahmen nicht nur begünstigen, sondern auch erschweren bzw. behindern (vgl. Jones 2006 sowie Klimecki/Thomae 1997). Der Veraleich unterschiedlicher Theorien bzw. wissenschaftlicher Disziplinen Organisationalen Lernen hat Analogien zwischen den Ansätzen aufgezeigt. Die Lernperspektiven schließen sich grundsätzlich nicht aus, vielmehr sind Anknüpfungspunkte und Verbindungslinien erkennbar (vgl. Eberl 1996: 52318). Dennoch wird in der hier vorliegenden Studie dem wissensorientierten Ansatz Priorität im Sinne des Autors Pawlowsky (1998) sowie der kulturellen Perspektive im Sinne der Autoren Argyris und Schön (1978) beigemessen. Die adaptive Schule, die auf Cyert und March (1963) sowie auf March und Olsen (1975) zurückgeht (vgl. Kapitel 2.4.2.2), wird weniger stark fokussiert. 319

<sup>&</sup>lt;sup>317</sup> Die empirische Untersuchung stützt sich auf Interviews mit *Personen mit Entscheidungskompetenz*, d. h. auf individuelle Lernerfahrungen und -erkenntnisse, die sodann einen Ausblick auf subjektive, aber auch kollektive Interpretationen sowie Denk- und Handlungsstrategien ermöglichen.

<sup>&</sup>lt;sup>318</sup> Die Einordnung der verschiedenen Perspektiven des *Organisationalen Lernens* stellt die entsprechenden möglichen Zugangsweisen dar. Eberl (1996: 52) bezeichnet diese analytische Trennung daher zum Teil als künstliche Trennung, die eine möglichst breite Reflexion über die Thematik zulasse.

<sup>319</sup> Der anpassungsorientierte Ansatz beinhaltet dennoch Anknüpfungspunkte zu der in der vorliegenden Studie

<sup>&</sup>lt;sup>319</sup> Der anpassungsorientierte Ansatz beinhaltet dennoch Anknüpfungspunkte zu der in der vorliegenden Studie stärker fokussierten kognitiven Lerntheorie, d. h., es werden sowohl behavioristische als auch kognitive Elemente verwendet (s. o.; vgl. hierzu auch Eberl 1996: 25 sowie Banduras (1986) sozial-kognitive Lerntheorie). So stützt sich die Untersuchung auf mehrere Ansätze des OLs. Dies erscheint sinnvoll, um möglichst viele Aspekte des Organisationalen Lernens zu erfassen, um die Perspektive auf die zu erforschenden organisationalen Prozesse erweitern und ergänzen zu können.

Die wissensorientierten Ansätze gehen davon aus, dass die organisationale Wissensbasis organisationale. individuelle Wissensbasen beinhaltet und somit die gesamte Wissensstruktur präsentiert (vgl. Probst/Raub/Romhardt 2003). Die Veränderung dieses Wissensbestandes wird durch Organisationales Lernen erzielt. Mit den organisationalen Prozessen der Wissensschaffung. - nutzung und des Wissenstransfers - oftmals unter Einbindung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien – beschäftigt sich das Wissensmanagement<sup>320</sup> (vgl. Zinth 2008: 39). Die Auseinandersetzung mit dem Wissensmanagement setzte mit der breiten Thematisierung des Organisationalen Lernens ein (val. Lehner 2006: 32).

Wissen zu managen wird seitdem als pragmatischer Aspekt Organisationalen Lernens<sup>321</sup> und als strategische Aufgabe der Unternehmensführung verstanden (vgl. Kunz 2006. Lehner 2006: 34. Prange 2002: 29ff., Schüppel 1997: 191ff., Zinth 2008: 40<sup>322</sup>), Ziel ist es hierbei. den Unternehmenserfolg zu gewährleisten und die unternehmerische Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen, indem die Ressource Wissen als Wettbewerbsfaktor bzw. -vorteil strategisch genutzt wird (vgl. Amelingmeyer 2000, Eberl 2001, North 2011, Pawlowsky 1998, Prange 2002, Willke 1998). Im Kontext des Organisationalen Lernens in Bezug auf die Implementierung des Audits berufundfamilie und dem damit angestrebten Wettbewerbsvorteil (vgl. Kapitel 2.3.2) erscheint es effektiv und opportun, die wissensorientierten Ansätze und das Wissensmanagement in den Fokus zu rücken.

Die empirische Untersuchung orientiert sich daher vornehmlich an dem Ansatz von Pawlowsky (1994<sup>323</sup>/1998), der Wissensmanagement und *Organisationales Lernen* vereinigt, Wissenssysteme und deren Management in den Mittelpunkt seiner Betrachtung stellt und Lernprozesse über spezifische Lernebenen, Lernformen, Lerntypen und Lernphasen konstituiert (vgl. Kapitel 2.4.2).

-

<sup>&</sup>lt;sup>320</sup> Wissensmanagement beschäftigt sich mit den Fragestellungen, was wird durch Wissen erworben und über welches Wissen verfügt die Organisation. Im Gegensatz zu Wissensmanagement sei *Organisationales Lernen* ein "eher theoretisches, wissenschaftlich getriebenes Forschungsfeld" (Weiß 2010: 77).

<sup>&</sup>quot;Wissensmanagement kann als die pragmatische Weiterentwicklung von Ideen des Organisationalen Lernens verstanden werden. Im Zentrum des Interesses steht die Verbesserung der organisationalen Fähigkeit auf allen Ebenen der Organisation durch einen besseren Umgang mit der Ressource 'Wissen'. Wissensmanagement beschäftigt sich mit jenem Teil der Lernprozesse, die als gestaltbar angesehen werden." (Probst/Romhardt 1998: 1, Hervorhebung im Original)

<sup>322</sup> Güldenberg (2003: 221ff.) und Rosenstiel (2000) betrachten Wissensmanagement als Bestandteil Organisationalen Lernens bzw. lernender Organisationen: OL beschäftigt sich mit Veränderungsprozessen der organisationalen Wissensbasis (vgl. z. B. Probst/Raub/Romhardt 2003), das Wissensmanagement thematisiert die "Möglichkeiten und Strategien zur Realisierung bzw. Gestaltung dieser organisationalen Wissensbasis" (Arnold/Bloh 2003/2009: 28).

<sup>(</sup>Arnold/Bloh 2003/2009: 28).

323 Pawlowsky hat 1994 mit seiner Habilitationsschrift "Wissensmanagement in der lernenden Organisation" einen eigenständigen Ansatz zur Integration von *Organisationellem Lernen* und Wissensmanagement konzeptionalisiert. In den folgenden Jahren hat er diesen modifiziert und erweitert. Pawlowsky (1994) arbeitet dabei die Wissensprozesse aus, als die Frage, wie ein Management von Wissen in Organisationen integriert werden kann (vgl. Wiegand 1998: 253f., von Kempski 2010: 54). Diese Herangehensweise ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da in der empirischen Untersuchung Lern- bzw. Wissensprozesse erforscht werden.

Pawlowsky (1992) verbindet Wissensmanagement und *Organisationales Lernen*, indem er "Wissensmanagement und organisationales Lernen in Bezug auf die Arbeiten von Argyris und Schön zusammenführt" (Zinth 2008: 43). Mit dieser Zusammenführung wird die Konzentration auf Organisationsmitglieder als Träger des Veränderungsprozesses verstärkt. Veränderungen kollektiv geteilter Kultur- und Handlungsmuster bzw. der Handlungstheorie (*theory-of-action*) finden bestmögliche Berücksichtigung. Der Ansatz von Pawlowsky erscheint durch diese Zusammenführung bzw. sein integratives Vorgehen<sup>324</sup>, "das die unterschiedlichen Lernebenen, -formen, -typen und -phasen gleichermaßen berücksichtigt" (Geithner/Krüger/Pawlowsky 2010: 420), als probates Mittel zur Untermauerung der empirischen Untersuchung, da er für die Fragestellung dieser Arbeit die Identifizierung der Wissensressourcen, deren Austausch und Verknüpfung sowie die Identifizierung von Veränderungen individueller und organisationaler Handlungsroutinen in Organisationen zusichern kann (vgl. Pawlowsky 1998: 15).

Konkret beschäftigt sich die empirische Untersuchung, die überprüfen will, ob Organisationen durch Zertifikate lernen können, mit den folgenden Aspekten der präsentierten Ansätze: Es interessiert, ob organisationales Wissen durch Zertifikate Wissen optimieren und speichern kann. Gleichzeitig ist von Interesse, ob ein Lernen auf verschiedenen Ebenen initiiert wird oder viskarisches Lernen stattfindet. Dabei sind Einflüsse bzw. Determinanten relevant. Analysiert wird, ob Lernen durch die Umwelt, durch Autonomie, durch Druck oder einen internen Impuls oder gar durch soziale Strukturen und/oder Systeme beeinflusst wird. Die Steuerung von Wissen (Information/Kommunikation, Führung/Hierarchie), Ideologie, von Strukturen und von Kultur können dabei eine beachtliche Rolle spielen. Diese Konkretisierung zeigt, dass sowohl Aspekte des wissensorientierten Ansatzes des OLs als auch Bezüge des soziologischen, sozialantropologischen, strategischen sowie systemdynamischen Ansatzes des OLs für die Fragestellung der empirischen Untersuchung erforderlich sind. Die vorgestellten diversen OL-Ansätze sind z. T. sehr unterschiedlich, teilweise aber auch wenig voneinander abgrenzbar (s. o.).

Dies zeigt auch der hergestellte Umriss des Erkenntnisgehaltes für die Untersuchung. Gemeinsam ist den Ansätzen jedoch, dass sie alle jeweils den Wissensbegriff, eine spezifische *Outcome-*Orientierung sowie den Prozess der Weiterentwicklung, des Wissenserwerbs oder Wissenszuwachses beschreiben. Wissenserwerb/-zuwachs findet sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene statt (vgl. Kapitel 2.4.1, 2.4.5). Organisationen können somit auf verschiedenen Ebenen lernen. Als Lernebenen bzw. Träger organisationaler Lernprozesse gelten Individuum, Gruppe und Organisation.

<sup>&</sup>lt;sup>324</sup> Pawlowsky (1994: 307) selbst bezeichnet seine integrative Konstruktion (Ablaufprozess der unterschiedlichen Phasen Identifikation, Diffusion, Integration/Modifikation, Aktion; Kapitel 2.4.2.4) als Simplifizierung des OL-Prozesses.

Diese Ebenen sowie die soziale Einbettung (Lernformen, Lerntypen, Lernphasen) von organisationalen Lernprozessen bilden in der Literatur über *Organisationales Lernen* gemeinsame Diskussionsschwerpunkte.

## 2.4.2 Organisationale Lernprozesse und ihre soziale Einbettung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht, wurden in der Vergangenheit eine Vielzahl von Ansätzen und Konzepten des *Organisationalen Lernens* entwickelt. Die Literatur weist selten integrative theoretische Elemente auf, jedoch können einige übergreifende theoretische Elemente aus den diversen OL-Ansätzen herausgestellt werden. Die organisationalen Lernprozesse zeichnen sich durch vier Elemente aus. Diese Analyseebenen des *OLs* lassen sich theoretisch voneinander trennen bzw. abgrenzen, stehen dennoch in Wechselwirkung miteinander.

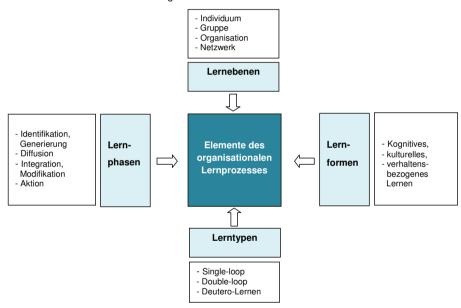


Abbildung 2: Organisationales Lernen im Kontext – Analyseebenen des Organisationalen Lernens (nach Pawlowsky  $1998^{325}$ )

#### 2.4.2.1 Lernebenen

Wie zuvor beschrieben gehen die Ansätze des *Organisationalen Lernens* davon aus, dass Organisationen lernfähig sind, und auf verschiedenen Ebenen lernen können.<sup>326</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>325</sup> Pawlowsky lehnt sich an die Bausteine des Wissensmanagements von Probst/Raub/Romhard (2006) an. In Bezug auf die Generierung von Wissen findet eine Anlehnung an Nonaka/Takeuchi (1997) statt. Bezüglich der Lerntypen legt Pawlowsky den Ansatz von Argyris/Schön (2006) zugrunde (vgl. van Kempski 2010: 55).

Eine lange Zeit wurde das Forschungsgebiet des *Organisationalen Lernens* von der Fragestellung "Wer ist das Subjekt von Lernprozessen in organisationalen Lernprozessen?" geprägt.<sup>327</sup>

Cangelosi und Dill (1965) begründen drei potenzielle Lernebenen:

- (1) Die individuelle Lernebene,
- (2) die Team- bzw. Gruppenebene,
- (3) die organisationale Ebene.

In den nachfolgenden Jahren wurde die interorganisationale (vgl. z. B. Zollo/Reuer/Singh 2002) sowie die industrie- bzw. populationsweite Ebene zusätzlich identifiziert (vgl. Baum/Ingram 1998). Als Lernebenen gelten Individuum, Gruppe und Organisation. Die einzelnen Konzepte des OLs beziehen sich somit auf eine oder mehrere der verschiedenen analytischen Lernebenen: Lernen kann also auf der individuellen bzw. intrapersonellen Ebene, der Gruppen- oder intrapersonellen Ebene, der Organisations- oder intraorganisationalen Ebene und auf der Netzwerk- bzw. interorganisationalen Ebene stattfinden.

#### Die individuelle bzw. intrapersonelle Ebene

Die kleinste Einheit in einer Organisation stellen die Menschen, d. h. die Organisationsmitglieder, dar. In Organisationen sind die Organisationsmitglieder die Akteure, die lernfähig und funktionsfähig sind. Sie sind gekennzeichnet durch individuelles Lernen. Individuelles Lernen zeigt sich in der Erweiterung von geistigen sowie körperlichen Fähigkeiten und als potenzieller Einfluss auf das Handeln der Organisation (vgl. Wengelowsi 2000: 105; vgl. Kapitel 2.4.1, 2.4.3.1 und 2.4.5). Vertreter der individuellen Ebene stellen Individuen bezüglich der Lernprozesse/des Lernens in den Mittelpunkt. Sie betonen die Bedeutung des individuellen Lernens als notwendige Voraussetzung bzw. wichtige Grundlage für *Organisationales Lernen* und dass OL durch personenunabhängige Lernprozesse auf der Organisationsebene gekennzeichnet sind.

Jack meaning is a dynamic concept, and its use in theory emphasizes the continually changing nature of organizations. Furthermore, it is an integrative concept that can unify various levels of analysis: individual, group, corporate, which is particularly helpful in reviewing the cooperative and community nature or organizations" (Dodgson 1993: 276).

<sup>&</sup>lt;sup>327</sup> Das Verhältnis zwischen individueller und organisationaler Lernstufe war Kern der wissenschaftlichen Diskussionen (vgl. Bapuji/Crossan 2004: 399ft.). Einige Forscher postulieren, OL sei die Summe individueller Lernprozesse, während andere davon ausgehen, dass OL mehr als die Summe individueller Lernprozesse sei: "Although organizational learning occurs through individuals; it would be a mistake to conclude that organizational learning is nothing but cumulative results of their members' learning." (Hedberg 1981: 3) Fiol/Lyles (1985: 804) weisen darauf hin, dass OL nicht mit individuellem Lernen gleichgesetzt werden könne, doch sein trotz allem individuelle Lernbemühungen die Voraussetzung für das Lernen in Organisationen (vgl. Kapitel 2.4.3.1).

<sup>328</sup> Individuen k\u00f6nnen Informationen aufnehmen und verarbeiten. Die Ver\u00e4nderung individuellen Wissens wird dabei angestrebt und erweitert den Horizont und den Wissensstand des einzelnen Menschen.

<sup>&</sup>lt;sup>329</sup> Individuelle Lernprozesse setzen v. a. Argyris und Schön (1978) sowie March/Olsen (1976) voraus. Duncan/Weiss (1979) sowie Fiol/Lyles setzen personenunabhängige Lernprozesse voraus.

Das Lernen von Individuen ist das von den Lernebenen des OLs am besten erforschte (vgl. Kapitel 2.4.1).

Sie orientieren sich an der Annahme, dass die menschlichen Eigenschaften des Denkens und Lernens nicht auf Objekte bzw. Organisationen übertragbar sind.

Sie gehen davon aus, dass allein das Lernverhalten von der Führungsebene<sup>331</sup> einer Organisation wesentlich für die organisationale Entwicklung ist (vgl. Crossan et al. 1999: 343, Easterby-Smith/Crossan/Nicolini 2000: 786).

Die Organisationsmitglieder werden daher als Funktions- und Aufgabenträger charakterisiert, die lernen, aber auch Träger von organisationalem Wissen sind, durch das sie schließlich handeln und die Organisationskultur beeinflussen können (vgl. Argyris/Schön 1978).<sup>332</sup>

## Die Gruppen- oder intrapersonelle Ebene

Eine besondere Bedeutung kommt der Gruppenebene zu. Sie wird als Vorstufe des *Organisationalen Lernens* bewertet und kann als kollektives Lernen verstanden werden (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 278):

"Gruppen werden nicht lediglich als die Verbindung zwischen Individuen und der Organisation verstanden, sie bezeichnen vielmehr das entscheidende "zwischengelagerte" soziale System, in dem Individuen Iernen und organisationales Verhalten vollzogen wird." (Pawlowsky/Geppert 2005: 278, Hervorhebung im Original)

Gruppe bzw. Team bedeutet in diesem Zusammenhang eine Mehrzahl von Individuen, die über eine längere Zeit miteinander interagieren. Gruppen entwickeln im Zeitverlauf kollektiv geteilte Wirklichkeits- bzw. Sinnkonstruktionen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 278), d. h., es entwickeln sich gemeinsame Ziele, Werte und Normen (vgl. Kapitel 2.2.3. sowie 2.4.5.2).

Individuelle Erfahrungen und Lernprozesse werden von Gruppen emotional unterstützt und in ihnen organisatorisch zusammengefasst (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 278, Wiegand 1998). Gruppenlernen ist ein Baustein des *Organisationalen Lernens*.<sup>333</sup>

Aus der Gruppen- und Teamentwicklung sowie ihrer Lernambitionen können Potenziale für gezielte Interventionen sowie eine Förderung des Lernens entstehen.

<sup>&</sup>lt;sup>331</sup> Duncan/Weiss (1979: 7) setzen voraus, dass es Organisationsmitglieder sind, die stellvertretend für die Organisation lernen, d. h. Träger organisationaler Lernprozesse sind: "Organizational learning thus becomes that process in the organization through which members of the dominant coalition develop, over time, the ability to discover when organizational changes are required". Unter dominant coalition verstehen sie dabei Organisationsmitglieder, die der Unternehmensführung angehören, also Führungskräfte sind. Auch Argyris und Schön (1978: 29) erfassen Führungskräfte als Lernagenten (learning agents), die stellvertretend für die Organisation lernen und durch die Lernprozesse handlungsleitende Theorien verfolgen und anwenden können.

Das individuelle Lernen wird wiederum durch Rahmenbedingungen (Organisationskultur und -struktur) sowie durch das Team bzw. die Gruppe beeinflusst (vgl. Argyris/Schön 1978 sowie Kapitel 2.2 und 2.3.2). Diese Finflüsse können das Lernen fördern oder behindern (vgl. March/Olsen 1976)

Einflüsse können das Lernen fördern oder behindern (vgl. March/Olsen 1976).

333 Das Gruppenlernen beinhaltet folgende Aspekte: (1) Gruppen können Leistungen erbringen, die Einzelne nicht erbringen können. (2) Gruppen besitzen ein gutes Urteilsvermögen. (3) Gruppen finden bessere Möglichkeiten der Informationsübermittlung (kurze Kommunikationswege). (4) Gruppenmitglieder können miteinander interagieren (größere Beziehungsintensität). (5) Eine breitere Wissensbasis entsteht durch die Implementierung der einzelnen Fähigkeiten und Wissensressourcen der Gruppenmitglieder: Anreicherung von Fantasie, Kreativität, Wissen etc. (6) Gruppen haben eine große Speicherkapazität (vgl. Castiglioni 1994: 130, Wengelowski 2000: 110f.).

Die Gruppe/das Team handelt hierbei als Stellvertreter für die Organisation (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005; 278). Das Ziel des Gruppenlernens ist durch die Handhabung physischer und sozialer Realität gekennzeichnet (vgl. Wengelowski 2000: 111). 334

Das Gruppenlernen kann in das Erlernen von (1) kognitiven<sup>335</sup>, (2) sozialkommunikativen<sup>336</sup> und (3) aktionalen Kompetenzen<sup>337</sup> eingeteilt werden. Das Ergebnis des kollektiven Lernens ist die Entwicklung von organisationsbezogenem Wissen und organisationsbezogenen Kompetenzen, die mitunter in Kommunikationsprozessen entstehen (s. hierzu Kapitel 2.4.3.1 sowie 2.4.5.2).

## Die Organisations- oder intraorganisationale Ebene

Im Zentrum des Lernens auf Organisations- bzw. intraorganisationaler Ebene wird die Frage analysiert, wie eine Organisation als Ganzes lernen kann, um sich Umweltveränderungen anpassen und wettbewerbsfähig sein zu können (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 279). Organisationslernen ist ein eigenständiger Prozess. 338

Er basiert auf den Lernebenen von Individuen und Gruppen und bedient sich deren  $(24)^{339}$ einzelnen Wissenselementen (val. Klimecki/Probst/Eberl 1991: Lernergebnisse auf den einzelnen Ebenen werden auf der höheren Aggregatebene transformiert.

Kognitive Kompetenz im Rahmen des Gruppenlernens bedeutet die Erlangung eines hohen Grades an Effizienz zur Erledigung von Aufgaben, d. h., das Wissen muss möglichst effizient in der Gruppe organisiert sein: Organisationsmitglieder können auf das effizient organisierte Wissen zurückgreifen und im Sinne kognitiver Kompetenz handeln (vgl. Deiser 1984: 13). Die kognitive Kompetenz wird durch die Konstruktion und Nutzung von Kommunikationsstrukturen in der Gruppe gewährleistet (vgl. Wengelowski 2000: 112).

Die sozial-kommunikative Kompetenz ist durch die Verständigung mit anderen Systemen gekennzeichnet. Soziale Kompetenz entwickelt sich innerhalb der Gruppe: Werte. Normen und soziale Verhaltensweisen von Individuen treffen in Gruppen aufeinander. Durch Gruppennormen und einem entsprechenden Rollenverständnis können die Gruppenmitglieder miteinander interagieren. Die Entwicklung von Gruppennormen bzw. Regeln ist gleichzeitig die Gruppenbildung bzw. die Entwicklung der Gruppenidentität, auf deren gemeinsamem Verständnis das Handeln der Gruppe basiert, kognitiv verankert ist und von den Mitgliedern zweifelsohne getragen wird (vgl. Deiser 1987: 42f.). Das Gruppenlernen ermöglicht durch die Erfassung eines umfangreichen Wissens innovative Lösungen für bereichsübergreifende Aufgaben. Gruppenlernen wird daher als "mehr als die Summe seiner Teile" (Deiser 1987: 16) bezeichnet: Und es ist mehr als die Summe individuellen Wissens, mehr als die Summe individueller emotionaler Befindlichkeit, mehr als die Summe individuellen Handelns," (Deiser 1987; 16)

Unter aktionaler Kompetenz werden Verhaltensfähigkeiten verstanden. Diese beinhalten beispielsweise Initiative, Tatkraft und Ausführungsbereitschaft. Die aktionale Kompetenz bezieht sich auf das Repertoire des nonverbalen Verhaltens (wie Kommunizieren durch Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Tonfall, Körperhaltung etc.) sowie des verbalen Verhaltens (anderen zuhören, auf Kritik eingehen etc.), Kreatives, selbstkritisches Verhalten sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (ebenfalls Verhaltensbestandteile der Sozialkompetenz) werden unter die aktionale Kompetenz summiert (vgl. Döpfner 1989: 1f.). Diese ist essenziell, um durch Reflexion und Kommunikation Lernprozesse und Lernergebnisse für Gruppen transparent zu machen.

38 Dieser Prozess basiert auf Informationen, die aus der Unternehmensumwelt selektiert werden. Die Organisation setzt sich daraufhin mit diesem für das Unternehmen relevante neu gewonnene Wissen auseinander (vgl. Willke 1994: 86). Das relevante Wissen wird, wenn es für das Unternehmen von Bedeutung ist, durch die Auseinandersetzung in das bestehende Wissen integriert bzw. bestehende Wissensbasen werden modifiziert. Durch die Integration (durch Kommunikation) in die organisationale Wissensstruktur wird das neue Wissen nutz- und anwendbar (vgl. Wahren 1996: 109f.).

<sup>334 &</sup>quot;Gruppenlernen definiert sich als Prozeß [sic] der Entwicklung von Gruppen hin zu einer veränderten Effizienz nach außen sowie zu einer veränderten Selbst- und Fremdwahrnehmung (Identität der Gruppe)." (Wengelowski

<sup>339</sup> Wie zuvor dargestellt ist individuelles und kollektives Lernen eine "notwendige, nicht aber hinreichende" (Bormann 2002: 63) Voraussetzung für Organisationales Lernen.

Intraorganisationales Lernen bzw. Organisationslernen bedeutet eine Diffusion zwischen individuellem, gruppenbezogenem und organisationalem Wissen (vgl. Pawlowsky 1992: 227) und bildet die Entwicklung von Organisationswissen<sup>340</sup> (vgl. Kapitel 2.4.5.2).

Die Perspektive, dass OL mehr ist als die Summe individueller Lernprozesse, basiert auf der dass Annahme. organisationale Lernergebnisse unabhängig von einzelnen Organisationsmitgliedern in Prozessen, Strukturen und Systemen gespeichert werden können. Diese Anschauungsform hat sich in der Wissenschaft weitgehend durchgesetzt (vgl. 399)341 und Bapuii/Crossan 2004: wird den Hypothesen des vorliegenden Forschungsvorhabens zugrunde gelegt.

#### Die Netzwerk- bzw. interorganisationale Ebene des Lernens

Unternehmen bzw. Organisationen bauen im Rahmen ihres Agierens Netzwerkstrukturen auf. Ziel dieser Netzwerkstrukturen ist es. einen Wissensaustausch zwischen Unternehmen zu forcieren. Die Nutzung externer Wissenssysteme zur Förderung von Lernprozessen wird dabei fokussiert. Die in diesem Bereich vorliegenden Untersuchungen beschäftigen sich mit kognitiven und systematischen Aspekten des Wissenstransfers sowie interorganisationalen Lernprozessen. Unberücksichtigt bleibt der Einfluss von Macht, Machtunterschieden, differenzierten mikropolitischen Strategien der Netzwerkpartner sowie lokaler und nationaler Institutionsdifferenzen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 279).

Fazit Lernebenen: Das Organisationale Lernen findet auf verschiedenen Ebenen statt. Das Lernen allerdings ist nicht ohne Akteure und somit nicht ohne die Individuen innerhalb der Organisation möglich. Lernen im Verständnis des Organisationalen Lernens geht jedoch über die individuellen Lernanstrengungen hinaus und wird so verstanden, dass es mehr ist als die Summe des individuellen Lernens der Organisationsakteure (vgl. Geißler 1995, Hedberg 1981; Kapitel 2.4.3).

#### 2.4.2.2 Lernformen

Die meisten Ansätze des Organisationalen Lernens basieren auf drei Lernformen. Diese repräsentieren das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen:

Wie die individuellen und organisationalen Lernebenen innerhalb organisationaler Lernprozesse zusammenhängen, ist jedoch bis dato wenig erforscht (vgl. Crossan/Lane/White 1999: 523).

104

<sup>&</sup>lt;sup>340</sup> Die Entwicklung von Organisationswissen umfasst die Nutzung, die Veränderung und Weiterentwicklung des Organisationswissens (vgl. Wengelowski 2000: 114).

(1) Kognitives<sup>342</sup>, (2) kulturelles<sup>343</sup> und (3) verhaltensbezogenes<sup>344</sup> Lernen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 279, Schüppel 1997: 28, Wengelowski 2000: 93). Die Perspektive auf die jeweilige Ebene der Wissensstrukturen (kognitiv, kulturell oder verhaltensorientiert) hängt vom Forschenden und seiner Untersuchungsabsicht hinsichtlich des Lernsubjektes ab. Pawlowsky/Geppert (2005) erläutern, dass in einem integrativen Modell die komplementäre Betrachtung der drei Komponenten Kognition, Kultur und Handlung angestrebt werde. Das Management des Lernens setze voraus, Prozesse des kognitiven Lernens sowie Werte, Einstellungen und das Verhalten zu verstehen:

"Organisationsmitglieder müssen ihre Wirklichkeit nicht nur verstehen oder kreieren; sie müssen vielmehr die Notwendigkeit erkennen, ihre Hypothesen oder Wirklichkeitskonstruktionen anzupassen und die Fähigkeit entwickeln, sich entsprechend zu verhalten." (Pawlowsky/Geppert 2005: 280)<sup>345</sup>

Zunächst werden die drei Lernformen vorgestellt, bevor unterschiedliche Lernniveaus in den Fokus gerückt werden.

#### Kognitive Lernprozesse

Kognitive Lernprozesse wurden auf das *Organisationale Lernen* übertragen. Vertreter der kognitiven Perspektive des OLs gehen davon aus, dass Organisationen über Wissensstrukturen verfügen. Diese Wissensstrukturen definieren, wie neue Informationen verarbeitet werden.

In der Forschungsdebatte wurden diverse Begrifflichkeiten für organisationale Wissensstrukturen<sup>346</sup> entwickelt.

\_

<sup>344</sup> Die Form des verhaltensbezogenen Lernens fußt auf einer Vielzahl von Ansätzen. Pädagogische Konzepte, experimentelles Lernen, soziotechnische Ansätze und action-learning werden beispielsweise hervorgehoben. Diese Perspektive fokussiert insbesondere die Wechselwirkung zwischen Verhalten und Lernen aus Erfahrung (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 278f.).

<sup>&</sup>lt;sup>342</sup> Das kognitive Lernen erfolgt durch die Auseinandersetzung mit Entscheidungsprozessen in Organisationen. Sie beinhalten Wert- und Einstellungsperspektiven und gehen über Konzepte beschränkter Rationalität hinaus. Im Zentrum steht die Beschäftigung mit kognitiven Systemen. Das kognitive Verständnis ist überwiegend bei Lernprozessen auf der individuellen und kollektiven Ebene zu beobachten (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 278f.).
<sup>343</sup> Kulturelles Lernen basiert auf der Auffassung, dass Organisationsmitglieder ein System intersubjektiv geteilter Bedeutungen entwickeln. Sie konstruieren ihre Wirklichkeit innerhalb der Organisation und nutzen zu dieser Konstruktion Elemente wie Symbole, Metaphern, Rituale und Mythen, die von gemeinsamen Werten bzw. einer gemeinsamen Einstellung getragen werden. Diese Entwicklung kultureller Muster und kulturellen Lernens wird vor allem auf der organisationalen und Gruppenebene des Lernens realisiert (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 278f.).

<sup>&</sup>lt;sup>345</sup> Dies korrespondiert damit, dass das Vermögen, Strukturen und Gesamtzusammenhänge erkennen zu können, einen wesentlichen Einfluss auf die Implementierung, d. h. auf die Änderung von Denk- und Handlungsstrategien, habe (vgl. Hartmann/Brentel/Rohn 2006: 60): In diesem Kontext verweisen Hartmann/Brentel/Rohn (2006) sowie Zahn/Bullinger et al. (2009) darauf, dass viele Organisationsmitglieder die Tendenz haben, die Implementierungsthematiken außerhalb ihres Einflussbereiches einzustufen. Es fehle häufig das Vermögen, organisationale Strukturen, u. a. auch Barrieren der Implementierung, zu erkennen (vgl. Hartmann/Brentel/Rohn 2006: 60). Wichtig sei, Vorgänge nicht isoliert zu sehen, sondern Kausal- bzw. Gesamtzusammenhänge zu erkennen und die Implementierung in ihrer Prozesshaftigkeit sowie ihren Systembezügen mit zu bedenken (vgl. Hartmann/Brentel/Rohn 2006: 60, Senge 1998) "und Interdependenzen von Entscheidungen" (Zahn/Bullinger et al. 2009: 164) in die eigenen Überlegungen einzubeziehen.

<sup>&</sup>lt;sup>346</sup> Z. B. Organization Mind (Sandelands/Stablein 1987), Organizational Frames of Reference (Shrivastava/Schneider 1984), Organizational Interpretation System (Daft/Weick 1984), Organizational Schemata (Sims Jr./Giola 1968) oder Collective Cause Map (Weick/Bougon 1986).

Mit diesen Begriffen wird *Organisationales Lernen* als ein Prozess beschrieben, in dem organisationale Wissensstrukturen, die auf Erfahrungen basieren, modifiziert werden (vgl. Kapitel 2.4.3.1). Der stattfindende Modifikationsprozess erfolgt bewusst. Organisationsmitglieder sind demnach nicht nur unbewusste Speicher von Erfahrung, sondern interpretieren ihre Erfahrungen. Grundsätzlich können die Wissensstrukturen individuell, aber auch organisational auftreten.

## Kulturelle Lernprozesse

Einen wesentlich weniger verbreiteten Lernmechanismus in Bezug auf *Organisationales Lernen* stellt das kulturelle Lernen dar. Das kulturelle Lernen basiert auf den soziokulturellen Konzepten individuellen Lernens. Ausgangslage des kulturellen Lernmechanismus ist, dass die Umwelt den kognitiven Prozess zwischen Reiz und Reaktion beeinflusst (vgl. Kapitel 2.4.3.1). Dieser Aspekt wird auf involvierte Personen transformiert. Sie und ihre Beziehungen sind für kulturelle Lernprozesse essenziell. Sie prägen, wie Informationen verstanden und interpretiert werden. Wissen lässt sich nach dieser Perspektive nicht vermitteln, sondern muss in einem kollektiven Verlauf aller beteiligten Personen konstruiert werden. Lernprozesse sind nach diesem Verständnis Entkulturisierungsprozesse, in denen alle Organisationsmitglieder eine gemeinsame Auffassung und ein geteiltes Wertesystem entwickeln. Auf diesem System wiederum basiert die Sozialisierung aller Beteiligten.

#### Verhaltensorientierte Lernprozesse

Cyert und March (1963) beziehen ihr Lernmodell auf verhaltensorientierte Lernprozesse. Sie fokussieren die instrumentelle Konditionierung auf die Organisation und nehmen an, dass Organisationen Entscheidungsregeln anwenden. Diese beruhen auf in der Vergangenheit positiv gemachten Erfahrungen, die als Reaktion auf externe Ereignisse mechanisch angewendet werden können. In dieser Forschungsperspektive geben Organisationen Entscheidungsregeln auf, wenn sie nicht mehr zu den gewünschten Konsequenzen führen. Als mittelfristiges Ergebnis wird die Anpassung organisationaler Regeln und Prozesse manifestiert.<sup>347</sup> Organisationales Lernen</sup> kann somit als ein automatischer Prozess der Erinnerung, Anwendung und Anpassung von Verhaltensweisen (basierend auf Erfahrungen) gekennzeichnet werden (vgl. Kapitel 2.4.3.1).

- 5

<sup>&</sup>lt;sup>347</sup> Cyert/March (1963: 100) argumentieren: "[...] that a business organization is an adaptive institution. In short, the firm learns form is experience".

Fazit Lernprozesse: Fiol und Lyles (1985) betrachten Organisationales Lernen und folgern, dass verhaltensbezogene und kognitive Lernprozesse grundsätzlich verschiedene Konzepte sind<sup>348</sup> (vgl. Fiol/Lyles 1985: 811). Easterby-Smith et al. (2000) stellen in ihrem Review fest. dass sich inzwischen beide Konzepte als unterschiedliche Formen von Organisationalem Lernen manifestiert haben und akzeptiert werden (vol. Easterby-Smith/Crossan/Nicolini 2000: 786). Pawlowsky (2001: 78f.) schließt den kulturellen Lernprozess in seinem Überblick als einer der Ersten ein. Nach gegenwärtigem Forschungsstand werden alle drei Lernprozesse als relevante Mechanismen anerkannt. Die forschende Disziplin ist dabei wesentlich für die Anwendung bzw. die Ausgestaltungsform der hier dargestellten Lernmechanismen<sup>349</sup> (vgl. Kapitel 2.4.3.1).

#### 2.4.2.3 Lernniveaus

Neben den Lernebenen und Lernformen wird in der Literatur des OLs häufig eine dritte Kategorie angeführt: Lernniveaus bzw. Lerntypen. So unterschiedlich die einzelnen Ansätze des Organisationalen Lernens sind, gehen sie dennoch mehrfach von der Vorstellung aus, dass OL auf drei Entwicklungs- bzw. Lernniveaus (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.4.3.1) verläuft. Die Lernniveaus basieren auf den Forschungsergebnissen der Autoren Argyris und Schön (1978), die unter Bezugnahme auf Bateson die Unterscheidung zwischen single-loop<sup>350</sup>, double-loop<sup>351</sup> sowie deutero-learning<sup>352</sup> treffen und auf diese Weise die Veränderung der organisationalen Wissensbasis qualitativ unterschiedlich bewerten (vgl. Pawlowsky/Geopert 2005: 280. Wengelowski 2000: 93). In den diversen Ansätzen stimmt die Vorstellung, dass Organisationales Lernen auf verschiedenen Niveaus stattfindet, überein.

<sup>348</sup> Fiol und Lyles (1985: 811) befürworten das kognitive Konzept, da es die Reflexion im Lernprozess berücksichtigt.

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in der Literatur die Lernprozesse des OLs, die hier in reiner Form dargestellt sind, z. T. in Kombination genutzt bzw. weiter ausgestaltet werden (vgl. Kapitel 4.3.2.1).

Unter single-loop learning wird ein einfaches Lernen verstanden; Handlungsstrategien werden lediglich modifiziert, grundlegende Normen bleiben unverändert. Die Definition des single-loop learnings wurde in Kapitel 2.4.3.1 bereits ausführlich dargelegt (s. o.).
351 Unter dem double-loop learning wird komplexes Lernen verstanden. Normen werden neu bestimmt und führen

zur Neudefinierung einzelner Handlungsstrategien: Es ist die "Konfrontation der Effektivität und Effizienz von organisationalen Hypothesen, Normen und Handlungsweisen mit Alternativen Umweltbeobachtungen, die über Feedback-Schleifen an die organisationale Wissensbasis zurückgekoppelt wird" (Pawlowsky 1992). Das Wissenssystem bzw. die theory-in-use selbst ist Gegenstand des komplexen Lernens auf der organisatorischen Ebene (vgl. Argyris/Schön 1978: S. 22), die hinsichtlich ihrer Annahmen und Normen eine Veränderung erfährt (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.3, 2.2.4).

<sup>&</sup>quot;When an organization engages in deutero-learning, its members learn, too, about previous context for learning. They reflect on and inquire into previous context for learning. They reflect on and inquire into previous episodes of organizational learning, or failure to learn. They discover what they did that facilitated or inhibited learning, they invent new strategies for learning, they produce these strategies, and they evaluate and generalize what they have produced. The results become encoded in individual images and maps and are reflected in organizational learning practice" (Argyris/Schön 1978: 26f.). Das deutero-learning geht auf Bateson (1983: 219ff.) zurück und ist ein Lernen durch doppelte Reflexion: Lernen zu Lernen. Das heißt, das eigene bzw. das Lernen der Organisation zu reflektieren. Lernbarrieren und -wachstum werden bewusst. Die Einsicht in die Kontexte von Problemlösungen ist in dieser Lernstufe zentraler Bestandteil (vgl. Probst 1992: 477). Deutero learning beinhaltet die Veränderung von Denkweisen, die Analyse von Problemsituationen sowie die Kritik der Ist-Situation. Zudem werden die Organisationswerte, -strukturen etc. sowie ihre Gebrauchstheorien infrage gestellt und verändert (vgl. Probst 1992: 477).

Lernen kann in unterschiedlichen Entfaltungs- und Intensitätsgraden<sup>353</sup> erfolgen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 280, Wengelowski 2000: 93):

"Eine wesentliche Abgrenzung erfolgt zwischen Lernen als reaktive, restringierte Reaktion auf Veränderungen und Lernen als intentionalem Reifeprozess." (Pawlowsky/Geppert 2005: 280)

Eine prägende Richtung des Forschungsgebiets organisationaler Lernprozesse richtet sich dabei auf inkrementelles und radikales Lernen. Inkrementelles Lernen ist der Ausdruck für Veränderungen in kleinem Ausmaß (d. h., es werden kleine Verhaltensänderungen angestoßen). Dieses Lernen wird häufig mit dem verhaltensbezogenen Lernen gleichgesetzt, da es innerhalb bestehender Strukturen und Regeln verläuft. Argyris und Schön (1978) prägen hier den Begriff des single-loop learnings. Dieser beschreibt das Entdecken und Verbessern von Fehlern innerhalb bestehender Systeme. Radikales Lernen bezeichnet Lernprozesse, die zu grundlegenden Verhaltensänderungen führen. Diese radikalen Lernprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass sie bestehende Strukturen aufbrechen bzw. neue Strukturen schaffen. Argyris und Schön (1978) bezeichnen diesen Lernprozess mit dem Begriff des double-loop learnings. Diese Art von Lernprozessen beinhaltet häufig Problemlösungsansätze bzw. ein neues Verständnis der Situation und wird mehrfach mit kognitivem Lernen verbunden (vgl. Fiol/Lyles 1985: 808). Miner und Mezias (1996: 90) argumentieren, dass beide Lernansätze (sowohl inkrementelles sowie radikales Lernen) in der Forschung anerkannt sind, sodass diese Debatte nicht länger im Fokus der organisationalen Lernforschung stehe (vgl. Easterby-Smith/Crossan/Nicolini 2000: 786). Von den Forschern<sup>354</sup> werden signifikante Lernniveaus beschrieben, die unterschiedliche Entfaltungs- und Intensitätsgrade von Lernprozessen aufweisen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 280, Wengelowski 2000: 93).

Die Ziele und Lernprozesse können in drei Lernniveaus zusammengefasst werden:

#### Lernniveau I: Optimierung interner Anpassungsprozesse durch Anpassungslernen

Kollektives Lernen vollzieht sich als interner Anpassungsprozess durch Anpassungslernen. In der Organisation werden Abweichungen von Ergebnissen des organisationalen Verhaltens und der kollektiven Erfahrungswelt der Organisationsakteure wahrgenommen. Diese Abweichungen verlangen nach einer Korrektur. Diese Korrektur lässt sich als Ziel, "die organisationale Wissensbasis (wieder) in Einklang mit dem Normengefüge der Organisation zu bringen" (Pawlowsky/Geppert 2005: 280), beschreiben.

- 3

<sup>&</sup>lt;sup>353</sup> Dies entspricht bzw. ist den verschiedenen Intensitätsgraden der Institutionalisierung ähnlich, die mit Lernprozessen sowie der Änderung des Wissens und Wandlung der Strukturen einhergehen (vgl. Kapitel 2.2.3).
<sup>354</sup> Z. B. Argyris/Schön (1978), Fiol/Lyles (1985), Kirsch (1992), Klimecki/Probst/Eberl (1991), Pautzke (1989), Senge (1990) und Stähle (1991).

Der *Ist-Zustand* wird durch absichtsvolle Handlungen in den *Soll-Zustand* versetzt (vgl. Duncan/Weiss 1979). Die Organisationsziele bleiben bei dem Anpassungsprozess grundsätzlich unberührt.

Es handelt sich lediglich um eine Modifizierung der innerorganisationalen Prozesse, die die Stimmigkeit zwischen Verhalten und Zielen der Organisation herstellt und gleichzeitig die grundsätzlichen Organisationsziele stabilisiert bzw. sichert (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 280f.).

Fazit: Das erste Lernniveau lässt sich als Anpassung oder Adaption an veränderte Umweltbedingungen beschreiben und umfasst die Verbesserung des Problemlösungs- und Handlungspotenzials der Organisation (vgl. Klimecki et al. 1994). Der Lernprozess beschränkt sich auf interne Vorgänge und justiert vorhandene Regeln, Ressourcen und Handlungen entsprechend der Abweichungen bzw. veränderten Lage der Umweltbedingung (vgl. Wengelowski 2000: 96).

Lernniveau I	Lerninhalt	Institutionalisierungsfaktoren
Anpassungslernen	Effizienzsteigerung	Anreize (Belohnung/Bestrafung) mit hohem
	(operative Inhalte)	Institutionalisierungsgrad,
		Leistungsmotivation, Identifikation mit
		Organisationszielen

Tabelle 10: Institutionalisierung von dem Lernniveau Anpassungslernen (vgl. Wengelowski 2000: 154, Rother 1996: 109, Pautzke 1989: 140)

## Lernniveau II: Aufrechterhaltung der externen Anpassung an die Umwelt durch Veränderungslernen

Das Lernniveau II geht über das Lernniveau I, das als Anpassungsreaktion an veränderte Umwelteinflüsse beschrieben wird, hinaus. Auf diesem Niveau werden ebenfalls Abweichungen festgestellt, diesen wird jedoch nicht mit einer Anpassung begegnet. Stattdessen hinterfragt dieser Lerntypus das Organisationsverhalten und die Normen und Ziele, die das Verhalten determinieren. Die Auseinandersetzung mit Organisationszielen und -normen impliziert die Bereitschaft der Organisation/-smitglieder, sich von den bisherigen Zielstellungen zu distanzieren<sup>355</sup>, "diese zum Objekt der Anpassung zu machen" (Pawlowsky/Geppert 2005: 281) und demnach sowohl die organisationalen Werte als auch die Wissensbasis zu verändern (vgl. Nonaka 1992).

-

<sup>&</sup>lt;sup>355</sup> Mit dem Lernen neuer Fähigkeiten geht ein Prozess des Verlernens alter, nicht weiterhin relevanter Kenntnisse und Verhaltensweisen einher. Zunächst einmal muss ein Prozess des Verlernens stattfinden, um eingefahrene Routinen abzubauen, um schließlich lernen bzw. Lernpotenziale freisetzen zu können (vgl. Nystrom/Starbuck 1984: 53f.).

Fazit: Das zweite Lernniveau beschreibt eine echte Veränderung. Zielsetzungen, Regeln und Abläufe werden analysiert und nicht nur modifiziert, sondern überdacht, neu bestimmt bzw. neu ausgerichtet. Neue Paradigmen werden gebildet und ersetzen die zuvor infrage gestellten Handlungsstrategien, Stereotypen und Standards, die schließlich zur Anwendung kommen (vgl. Wengelowski 2000: 96). Neue Prämissen werden etabliert, um die alten zu überwinden (vgl. Nonaka 1992).

Lernniveau II	Lerninhalt	Institutionalisierungsfaktoren
Veränderungslernen	Effektivitätssteigerung	Anreiz (Beteiligung an strategischer
	(strategische Planung und Implementierung)	Unternehmensentwicklung) mit geringem Institutionalisierungsgrad

Tabelle 11: Institutionalisierung von dem Lernniveau Veränderungslernen (vgl. Pautzke 1989: 140, Rother 1996: 109, Wengelowski 2000: 154)

## Lernniveau III: Selbstreflexion und Anpassung der eigenen Lernprozesse durch Prozesslernen

Mit diesem dritten Lerntypus wird die Verdeutlichung und Verinnerlichung von Lernprozessen unter der Devise Lernen zu lernen beschrieben. Lernen zu lernen besagt, dass Vorgehensweisen des Anpassungs- und Veränderungslernens reflektiert bzw. bewusst wahrgenommen werden, dass Strukturen, Strategien, Handlungsabläufe ständig überdacht und ihre Sinnhaftigkeit überprüft werden. Die daraus resultierenden auf Sinnzusammenhänge werden schließlich erkannt und verstanden<sup>356</sup> (vgl. Probst 1994). Ziel dieses Prozesslernens ist die Verbesserung der organisationalen Lernfähigkeit (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 282), sodass Veränderungsmöglichkeiten frühzeitig erkannt werden können und ein proaktiver, statt ein reaktiver Anpassungsprozess erfolgt (vgl. Probst 1994).

Fazit: Das dritte Lernniveau unterstützt die Reflexion der organisationalen Lernprozesse und die Verbesserung der Lernfähigkeit: Werte, Normen und Leitbilder, die das *Organisationale Lernen* beeinflussen, werden überprüft und einer restringierten Erweiterung unterzogen, die Veränderungen in langfristigen und tiefgreifenden Prozessen auslöst (vgl. Wengelowski 2000: 96). Das Prozesslernen wird als höchste Ebene der organisationalen Lernprozesse bezeichnet, da das Lernen selbst Gegenstand der organisationalen Auseinandersetzung ist (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 282).

<sup>356 &</sup>quot;Der Entwicklungsfähigkeit liegt damit die Weiterentwicklung der organisationalen Werte- und Wissensbasis zugrunde, wobei diese permanent auf ihre Lern- und Veränderungsfähigkeit hin zu reflektieren ist und der Frage nach ihrer Sinnhaftigkeit ausgesetzt sein muss" (Nagl 1997: 84).

Lernniveau III	Lerninhalt	Institutionalisierungsfaktoren
Prozesslernen	Reflexivität operativer oder	Anreizstrukturen können nicht
	strategischer Prozesse	institutionalisiert werden. Offenheit,
	(Frühaufklärung,	Neugier, Forscherdrang und Visionen
	Sensibilisierung, Innovation)	können Organisationsmitgliedern nicht
		verordnet werden.

Tabelle 12: Institutionalisierung von dem Lernniveau Prozesslernen (vgl. Pautzke 1989: 140, Rother 1996: 109, Wengelowski 2000: 154)

Fazit Lernniveaus: Zusammenfassend lässt sich deduzieren, dass OL auf unterschiedlichen Lernniveaus stattfindet. Differenziert werden einfache Anpassungsprozesse als Anpassungslernen von Entwicklungs- und Problemlösungsprozessen in Form von Veränderungslernen und Prozesslernen. Diese verschiedenen Lernprozesse unterscheiden sich überwiegend durch ihre Quantität (Umfang) sowie ihre Qualität (vgl. Wengelowsi 2000: 96). Sie stellen "Extrempunkte eines Kontinuums [dar], auf dem organisationale Lernprozesse in Abhängigkeit von der Intensität der Auseinandersetzung mit Zielen, Verhalten und Annahmen über Wirkungszusammenhänge zwischen Verhalten und Zielerreichung systematisch werden können" (Pawlowsky/Geppert 2005: 282).

#### 2.4.2.4 Lernphasen

Die vorangegangenen Kapitel konnten aufzeigen, dass das *Organisationale Lernen* ein Prozess ist. Dieser Prozess lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen. Sie beziehen sich auf bestimmte Zustände und Merkmale, die den (Zeit-)Ablauf der Veränderung der organisationalen Wissensbasis kennzeichnen (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 283). Es existiert eine Vielzahl von Modellen<sup>357</sup> (vgl. hierzu auch die Klassifizierung der OL-Ansätze: Kapitel 2.4.1) zur Beschreibung der Phasen des Lernprozesses. Im Allgemeinen werden dabei die folgenden Lernphasen des OLs herausgestellt:

- (1) Identifikation/Generierung,
- (2) Diffusion,

(3) Integration/Modifikation und

(4) Aktion (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 284).

.

<sup>357</sup> Cyert und March (1978) beschreiben vier Phasen in ihrem Ansatz: (1) Information, (2) Distribution von Informationen in der Organisation, (3) Verdichtung von Informationen und (4) Outputinformationen. Hedberg (1981) differenziert die Phasen wie folgt: (1) Umwelteinflüsse, (2) Selektion, (3) Interpretation der Stimuli, (4) Reaktion. Kolb (1976) unterscheidet zwischen (1) konkreten Erfahrungen, (2) reflexiver Wahrnehmung, (3) abstrakter Konzeptualisierung und (4) aktivem Experimentieren. Huber (1991) deklariert die Lernphasen in dieser Reihenfolge: (1) Wissensakquisition, (2) Distribution, (3) Interpretation sowie (4) Speicherung.

Mit diesen Lernphasen lässt sich der Prozess des *Organisationalen Lernens* beschreiben (vgl. Pawlowsky 1994: 307 und 1998: 22), der Wissensziele<sup>358</sup> verfolgt (vgl. Güldenberg 2003: 247).

Das Schaubild verdeutlicht das Zusammenspiel der Komponenten, die die Aneignung von Wissen forcieren, und deutet auf eine *Kultur der Reziprozität*<sup>359</sup>:

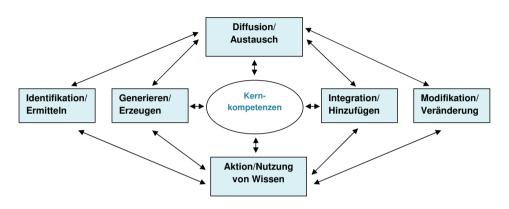


Abbildung 3: Interaktives Wissensmanagement-Modell von Pawlowsky (1998: 22)

Der Ansatz von Pawlowsky (1998: 15) kennzeichnet "die systematische Identifizierung von Wissensressourcen, deren Austausch und Verknüpfung zur Generierung neuen Wissens, die Veränderung von Handlungsroutinen entsprechend neu gewonnener Einsichten und Erkenntnisse und die Messung und Überwachung solcher Prozesse."

Ziele in die täglichen Abläufe und Routinen sichergestellt" (Güldenberg 2003: 247).

<sup>358 &</sup>quot;Wissensziele werden auf der normativen, strategischen und operativen Ebene festgelegt. Während normative Wissensziele die unternehmenspolitische Vision und die Schaffung einer wissensbewussten Unternehmenskultur umfassen, werden strategische Ziele für den Aufbau der dazu notwendigen Kernkompetenzen und Organisationsstruktur benötigt. Mit der Hilfe der operativen Ziele wird die Umsetzung normativer und strategischer

Die Kultur der Reziprozität (vgl. Moser 2002: 105) vertraut darauf, dass Organisationsmitglieder ihr Wissen teilen. Profitieren nur einzelne Organisationsmitglieder von dem Wissensaustausch, ist dieses Prinzip verletzt und ein reziproker Wissensaustausch findet nicht statt (vgl. Gouldner 1960). Das Modell von Moser (2002: 108) erhebt folgendes Postulat: Die Bereitschaft in einem Unternehmen, Wissen zu teilen, ist umso höher, wenn (1) finanzielle und zeitliche Ressourcen und Rahmenbedingungen vorhanden sind und eine zufriedenstellende Dokumentenspeicherung (Managementsystem), geeignete Informationssysteme und Kommunikationskanäle sowie Kommunikationsmöglichkeiten vorhanden sind, (2) Organisationsmitglieder motiviert sind, d. h. auch über eine hohe Leistungsmotivation verfügen, ihr Wissen formulieren können und teilen wollen, (3) die organisationalen und strukturellen Rahmenbedingungen im Unternehmen genutzt werden, weil Organisationsmitglieder zum einen über Handlungsspielräume verfügen und zum anderen Vertrauen in die berufliche Zukunft haben. Das von Moser (2002) entwickelte Modell zur Kultur der Reziprozität macht deutlich, dass organisationale, individuelle Faktoren der Organisationsmitglieder, kollektive Faktoren sowie die Wissenskooperation eine bedeutende Rolle in Lernprozessen bzw. Implementierungen spielen und einander partiell bedingen (vgl. hierzu auch Bullinger et al. 2009, Hofbauer/Kauer 2009, Lemke 2005, Moser 2002, Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000, Schiersmann/Thiel 2009, Willke 2004).

Pawlowsky (1998) bekräftigt darüber hinaus, dass der Ansatz auf die Verbesserung der Lernfähigkeit von Organisationen und damit einhergehend auf einen Wettbewerbsvorteil abziele (vgl. hierzu auch North 1998; vgl. Kapitel 2.3.2.).

Den Wissenserwerb gliedert Pawlowsky (1998) in vier Phasen, die nachstehend erläutert werden und der empirischen Untersuchung u. a. als Grundlage dienen.<sup>360</sup>

#### Wissensidentifikation/-generierung

Es können zwei Prinzipien der Wissensgewinnung unterschieden werden: Wissensidentifikation und Wissensgenerierung.

Identifikation bedeutet die systematische Ansammlung von entsprechend relevanten Informationen aus der markt- und umweltorientierten Perspektive des bereits existierenden Wissens. Die Wissensidentifikation richtet sich auf das Wissen, aber auch auf die Wissenslücken einer Organisation. Sie sichert die Transparenz des Wissens über intern und extern vorhandenes Wissen und präsentiert gleichzeitig Potenziale der Wissensentwicklung und des Wissenserwerbs (vgl. Pawlowsky 1998: 22f., Warnecke/Bullinger 1986: 27). Jede Organisation benötigt Wissen und Informationen, um Entscheidungen treffen zu können. Identifikation bedeutet das Ermitteln; Generierung das Erzeugen von neuem Wissen aus verfügbaren Wissensbeständen (externes Wissen und internes, implizites Wissen wird kombiniert). Die Generierung des Wissens geht über die Wissensidentifikation hinaus und wird (1) intern generiert (implizites Wissen wird explizit, d. h., Wissensbestände werden transparent gemacht) und/oder (2) explizite Wissenspotenziale werden zur Schaffung neuen Wissens genutzt.

#### Wissensdiffusion

"Wer Neues kombinieren will, muß Kommunikationsprozesse institutionalisieren und den Austausch von Know-how sicherstellen oder zumindest wahrscheinlich machen." (Sattelberger 1996: 43)

Das neu gewonnene Wissen soll nutzbar und zugänglich für die Organisationsmitglieder sein. Dazu bedarf es einer Diffusion relevanter Wissenselemente.

Das von Pawlowsky (1998) entwickelte Rahmenmodell für ein interaktives Wissensmanagement fußt auf Grundlage der Ansätze des *Organisationalen Lernens*. Neumann (2000: 256) charakterisiert das Modell als Untersuchungsansatz, das auf einer lerntheoretisch fundierten Checkliste für lernrelevante Strukturen und Prozesse basiert. Darüber hinaus diene das Modell als Ausgangspunkt für kontextuelle Überlegungen zur Gestaltung des Wissensmanagements (vgl. Pawlowsky 1998). Die empirische Untersuchung orientiert sich insbesondere an den von Pawlowsky entwickelten Lernphasen der Wissensgenerierung/Wissensidentifikation, Wissensdiffusion, Wissensintegration/Wissensmodifikation und der Aktion/Wissensnutzung.

<sup>361</sup> Mangelnde Transparenz kann zu Ineffizienz und unzureichend begründeten Entscheidungen in Organisationsprozessen führen (vgl. Probst/Raub/Romhardt 2006).

Diese Diffusion wird durch horizontale, vertikale oder zeitliche Kommunikationsprozesse realisiert, um das Wissen in der Organisation zu verbreiten (vgl. Kapitel 2.4.5.2). Wissensdiffusion bezeichnet demgemäß die Wissens(ver)teilung und -verbreitung in Organisationen bzw. bei Unternehmungen (vgl. Pawlowsky 1998, Probst 2006: 139f.).

Pawlowsky (1998) macht darauf aufmerksam, dass sowohl der Einsatz von Informationsund Kommunikationstechnologien<sup>362</sup> als auch die zwischenmenschliche Kommunikation bei der Wissensdiffusion bedeutend sind.<sup>363</sup>

Um die Wissensdiffusion zu ermöglichen, bedürfe es neben den infrastrukturellen daher auch sozialpsychologisch-kulturelle Voraussetzungen. Hinderungsgründe sollten vermieden werden. 364 Der Wissensaustausch sei von der Vertrauensbasis abhängig. Ein kooperatives Organisationsklima sei daher erstrebenswert (vgl. Pawlowsky 1998: 22ff.).

#### Integration/Modifikation

Sollen Lernfähigkeit, Wissenspotenziale sowie die Problemlösefähigkeit gesteigert und in der organisationalen Wissensbasis verankert werden, muss das gewonnene und diffundierte Wissen gespeichert bzw. in die Wissensstruktur der Organisation integriert werden. Nur wenn Wissen identifiziert, generiert, verständlich und antizipierbar ist, wird es in das bestehende Wissen integriert und zur Verfügung stehen (vgl. Pawlowsky 1998).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>362</sup> Die Verteilung von Informationen/Wissen kann durch ein technisch orientiertes Wissensmanagement (Wissensdatenbanken etc.; vgl. Baumeister 2009: 40) sowie durch ein humanorientiertes Wissensmanagement (Kompetenzerweiterung/Qualifizierung von Organisationsmitgliedern) erfolgen (vgl. Howaldt/Klatt/Kopp 2004). Durch den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien steht explizites Wissen mit begrenztem Aufwand rasch an jedem Ort zur Verfügung. Vor allem explizites Wissen ist mobil und in hocheffizienter Weise transportierbar (vgl. Wesoly et al. 2009: 772).

<sup>&</sup>lt;sup>363</sup> Kommunikation ist die entscheidende Voraussetzung für organisationales Wissen und Handeln. Auf kollektiver Ebene kann sich Wissen durch Beobachtung, Erfahrungsaustausch, Diskussion und Dialog herauskristallisieren, verstärken oder weiterentwickeln (vgl. Nonaka 1997). Durch eine gemeinsame Sprache und kollektive Wirklichkeitsinterpretationen kann ein gemeinsamer Bezugsrahmen geschaffen werden, der das Ergebnis von Kommunikationsprozessen bzw. organisationalem Wissen transparent und zugänglich macht (Probst 1994: 21f.): "Organizational learning, therefore, will be possible only to the extent that there is communication. The learning process will therefore be sensitive to the amount of communication within organizations" (Duncan/Weiss 1979:96). Organisationen können Kommunikation nutzen, um sich, ihre Codes und ihr Wissen weiterzuentwickeln (vgl. Lutz 1991/1996: 103). Bei einem erfolgreichen Wissenstransfer werde dabei Wissen mit einem Drittel aus Dokumenten und mit zwei Dritteln aus persönlichen Kontakten bezogen (vgl. Davenport 1998, Mittelmann 1999), d. h. über eine direkte *face-to-face* Kommunikation wie in Gesprächen (vgl. Howald/Klatt/Kopp 2004: 24).

<sup>&</sup>lt;sup>364</sup> Das Frauenhofer Institut IOA (1998: 61) und Herbst (2000: 140) beschäftigen sich mit Hinderungsgründen der Wissensdiffusion (Zeitknappheit, fehlendes Bewusstsein, Unkenntnis über Wissensbedarf, Einstellung "Wissen ist Macht", fehlende Transparenz und Anreizsysteme, Mitarbeiterspezialisierung, kein organisierter Wissensaustausch, ungeeignete IT-Strukturen, hierarchische Strukturen, Konkurrenz der Abteilungen sowie eine fehlende Unternehmensstruktur; vgl. hierzu auch Wesoly et al. 2009, Probst/Raub/Romhardt 1999 sowie Scheff 2001: s. *Hindenungsgründe* im Anhano).

<sup>2001;</sup> s. *Hinderungsgründe* im Anhang).

365 "Neues ergibt nur in den Begriffen des Alten Sinn. Deshalb müssen Innovationen anfänglich in den Begriffen des Bekannten präsentiert werden, wobei gleichzeitig das Neue vermittelt werden muss, um die neue Problemlösung (das Produkt, die Idee, die Organisationsform) zu verankern" (Walgenbach 2008: 142). Wichtig ist die Anschlussfähigkeit des neuen an das bereits vorhandene Wissen, um es nachhaltig einbetten zu können (vgl. Wesoly et al. 2009, Hedberg 1981, Nystroem/Starbuck 1984).

Werden Informationen oder Wissenselemente in das bestehende Wissenssystem integriert, spricht man von Wissensintegration.

In Bezug auf die Lernniveaus (single-loop, double-loop, deutero-learning) kann die Verankerung des Wissens im Sinne des double-loop learnings (Veränderungslernen) als Modifikation stattfinden. Wissensmodifikation bedeutet, dass altes Wissen infrage gestellt wird, sodass es bei Bedarf aufgegeben und neues Wissen integriert werden kann (vgl. Pawlowsky 2000; 204). Demzufolge wird die Wissensstruktur durch neues Wissen verändert: Neue Paradigmen können implementiert und daraufhin handlungsleitend werden. Die Wissensmodifikation beschreiben Wissensintegration und die Entwicklung Repräsentationen, Interpretationen und handlungsleitenden Intentionen.

Diese neuen Wissenselemente haben Konsequenzen im Umgang mit den in den Organisationen vorhandenen Wissenssystemen (vgl. Pawlowsky 1998: 30), denn Individuen, Gruppen und Organisationen richten ihr Handeln nach diesen spezifischen Handlungstheorien und Annahmen<sup>366</sup> aus.

#### Aktion/Wissensnutzung

Eine Wissenstransformation muss schließlich in organisationalen Routinen Eingang finden. d. h., organisationales Wissen muss produktiv eingesetzt werden (vgl. Probst/ Raub/Romhardt 2006: 58). Neues Wissen ermöglicht Aktionen bzw. die Umsetzung neuer Handlungsstrategien, die verbesserte Unternehmensprozesse und -leistungen zulassen (vgl. Güldenberg 2003: 247f., Pawlowsky/Reinhardt 1997, Pawlowsky/Geppert 2005: 283ff., Probst/Raub/Romhardt 1997: 44):

"Wissensnutzung bedeutet, individuelles und organisationales Wissen in operativen betrieblichen Prozessen einzusetzen." (Güldenberg 2003: 248)

Mit der Nutzung von Wissen können neue Verhaltensweisen bzw. konkrete Operationalisierungen etabliert werden. Die Phase der Aktion zeigt, wie und ob das Wissen in neue Handlungen transformiert wird und ob sich durch diese Transformation Veränderungen in den Repräsentationen und Interpretationen der Organisationsmitglieder, den Handlungstheorien und der Organisationskultur ergeben (vgl. Pawlowsky 1998: 33).

Pawlowsky und Geppert (2005: 285) konnotieren, dass ein kontinuierliches Controlling des Organisationalen Lernens erforderlich sei, um Lernprozesse in Organisationen zu optimieren und erfolgreich zu gestalten.

<sup>366</sup> Diese Handlungstheorien und Annahmen sind Schemata, mentale Modelle, organisationale Weltbilder, die in den organisationalen Strukturen verankert sind und die Verarbeitung von Informationen zu Wissen strukturieren und beeinflussen, d. h., aus Erfahrungen werden spezifische Handlungstheorien abgeleitet (vgl. Pawlowsky 1998: 30; vgl. Kapitel 2.4.3.1).

Probst/Raub/Romhardt (1997: 44) sowie Güldenberg (2003: 248f.) weisen darauf hin, dass Wissen über den Lern-, Aneignungs- und Nutzungsprozess bewahrt und bewertet werden müsse (val. Kapitel 2.4.5.2).

#### 2.4.3 Organisationales Wissen

Die Auseinandersetzung mit (organisationalen) Lernprozessen macht deutlich, das Lernen die Veränderung bzw. Entwicklung der Wissensbasis beschreibt. Wissen wird als Ergebnis von Lernprozessen und als wichtigste Unternehmensressource verstanden: Wissen entsteht somit durch Lernprozesse und bewirkt eine Veränderung des Wissens(bestandes). Der Wissensbegriff nimmt daher eine zentrale Stellung in der vorliegenden Interviewstudie ein.

Dieses Kapitel setzt sich detailliert mit dem organisationalen Wissen, welches durch Lernprozesse entstehen und anschließend in denk- und handlungsleitende Theorien transferiert und pragmatisch umgesetzt werden kann, auseinander. Zunächst wird der Wissensbegriff spezifiziert, bevor schließlich die Aufmerksamkeit auf das organisationale Wissen erfolat.

#### 2.4.3.1 Wissen

"Wissen bestimmt unser tägliches Leben, Wissen ist unsere entscheidende Orientierungsgröße und ohne Wissen ist unsere Gesellschaft nicht funktionsfähig." (Prange 2002: 14)

Der lat. Begriff Wissen lautet videre. Videre kann mit sehen übersetzt werden. Im Mittelhochdeutschen bedeutet Wissen gesehen haben bzw. durch eigene Erfahrungen oder zuverlässige Mitteilung/Quelle Kenntnis von etwas haben (vgl. Lateinwörterbuch 2011).

Wissen greift auf Informationen zurück (vol. Al-Laham 2003; 43), die auf Erfahrungen oder durch logische Ableitung begründet sind. Das Wesentliche des Wissens ist für Spinner (1994: 25)367 die Information, die "als Selektion aus einer Menge alternativer potenzieller Möglichkeiten" (Neumann 2000: 58) definiert werden kann.

Wissen ist die Fähigkeit, Informationen<sup>368</sup> zu verarbeiten und anzuwenden bzw. ein Objekt so wahrzunehmen, wie es wirklich ist, sowie die Fähigkeit mit Wissen erfolgreich umgehen zu können (z. B. Problemlösungspotenzial). 369

58).

888 In der Betriebswirtschaftslehre ist Information ebenfalls ein wesentlicher Aspekt von Wissen. Z. B. unterstellt Wittmann (1977/1979: 2261ff.), dass Informationen zweckorientiert, zielgerichtet und entscheidungsrelevant seien sowie jenes Wissen implizieren würden, auf dem das menschliche Handeln basiere.

<sup>&</sup>lt;sup>367</sup> Spinner (1994: 25f.) verweist auf eine stellvertretende Funktion von Wissen: Es verkörpert nicht eine Sache selbst, sondern ist dessen kognitive, d. h. geistige, immaterielle Repräsentation (vgl. hierzu auch Neumann 2000:

<sup>&</sup>lt;sup>369</sup> Neumann (2000: 61) deklariert: "Wissen ist Information mit Wert" und bezieht sich auf die betriebswirtschaftliche Perspektive des Wissensbegriffs: Wissen ist immer auch verbunden mit Werten und Grundannahmen (basic assumptions, z. B. Unternehmenskultur, Werthaltungen, gemeinsame Werte, Normen,

"Wissen bezeichnet das Netz aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jemand zum Lösen einer Aufgabe einsetzt." (Herbst 2000: 9)

Wissen ist Kenntnis von den Entitäten (Begriffen, Verfahren etc.), das Ergebnis eines Lernprozesses (val. Güldenberg 1998, Neumann 2000) und somit die Aneignung von Daten. Fakten, Fertigkeiten und Fähigkeiten (vgl. Al-Laham 2003: 28). Wissen ist kein statisches, konstantes, gleichbleibendes menschliches Produkt, es entwickelt sich unbeirrt weiter (vgl. Marwehe/Weißbach 2000: 2) und wird ferner als Fähigkeit zu sozialem Handeln, als Möglichkeit etwas in Gang zu setzen (vgl. Pautzke 1989, Stehr 1994) bezeichnet und in Zusammenhang zu Handlungsvermögen und kulturellem Kapital charakterisiert (vgl. Bourdieu 1985; s. hierzu auch im Anhang: Die Entstehung von Wissen). Wissen umfasst kognitives, theoretisches sowie handlungsleitendes Wissen (in Form von praktischem Handeln und Verhalten) und ist gekennzeichnet durch personalisierte (Fähigkeiten und nicht-personalisierte (Dokumente, Kenntnisse) sowie digitalisierte Wissens-Managementsysteme) Elemente (vgl. Al-Laham 2003: 43).

Wissen kann des Weiteren in impliziter (unbewusster) oder expliziter (bewusster, artikulierter) Form sowie kodifiziert, personifiziert, individuell oder auch kollektiv auftreten.

Diese Ausführungen spiegeln die Vielzahl von Wissensbegriffen bzw. -definitionen (s. Anhang: Begriffsdefinitionen Wissen), die zugleich Hinweis auf die Transdisziplinarität<sup>370</sup> und Viskosität sowie die disziplinüberschreitende, definitorisch inkongruente Bestimmung von Wissen sind, wider. Eine einheitliche und allgemein akzeptierte Definition gibt es nicht (vgl. Güldenberg 2003: 161, Kiefer 1988: 68). Je nach Perspektive bzw. Relevanzbereich wird Wissen unterschiedlich betrachtet. Romhardt (1998: 6ff.) hat die Dichotomie zur Differenzierung katalogisiert. In Anlehnung daran hat Neumann (2000: 64) Leitunterscheidungen von Wissen formuliert.371 Die Leitunterscheidungen machen die Heterogenität des Verständnisses, was Wissen ist, deutlich und werden durch die Vielzahl an Klassifizierungsansätzen und Taxonomien sichtbar (vgl. Neumann 2000: 62).

Einstellungen, die das Geschehen in Unternehmen prägen), die in das Wissen und so auch schließlich in Handlungen einfließen (vgl. hierzu auch Pawlowsky 1998: 33, Bower/Hilgard 1983: 31, Klix 1979/1996 sowie Kapitel 2.2.2 und 2.2.3 sowie 2.4.3.1).

<sup>&</sup>lt;sup>370¹</sup>Wissen ist in verschiedenen Disziplinen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet worden, z. B. in der Psychologie (vgl. Madl 1988, Reinmann-Rothmeier/Mandl 2004), in der Soziologie (vgl. Berger/Luckmann 1995, Habermas 1991), in der Philosophie (vgl. Polany 1985) sowie in der Betriebswirtschaft (vgl. Probst 1997, von Krogh 2000). "Wohl selten wurde bisher so viel über einen Begriff geredet und so wenig zu seiner Präzisierung beigetragen" (Schreyögy/Geiger 2004: 43). Der Forschungsstand ist daher inkonsistent und umfasst vielfältige, wenig übersichtliche wissenschaftstheoretische Zugänge.

<sup>&</sup>lt;sup>371</sup> Beispiele für die von Neumann (2000: 64) formulierten Gegensatzpaare sind: implizit – explizit, relevant – irrelevant, zugänglich – unzugänglich, Wissen – Nicht-Wissen etc.

Hayek (1945: 521f.) gliederte als einer der ersten Wissenschaftler Wissen in (1) *scientific knowledge*, <sup>372</sup> (2) *knowledge of the particular circumstances of time and place* <sup>373</sup> und (3) *knowledge of the particular circumstances of the fleeting moment.* <sup>374</sup> Weitere populäre Klassifizierungen erfolgten durch Machlup (1962) <sup>375</sup> und durch Sackmann (1992). <sup>376</sup> Die verschiedenen Klassifizierungsansätze mit ihren Wissensbegriffen wurden in der Literatur erörtert und kritisch gewürdigt (vgl. Al-Laham 2003: 30f., Neumann 2000: 63, von Krogh/Venzin 1995: 118, Romhardt 1998: 28f.).

#### 2.4.3.2 Wissen in Organisationen

"Jedes Unternehmen schafft über kurz oder lang neues Wissen." (Nonaka 1997: 141)

Wissen in Organisationen/Unternehmen ist eine unternehmerische Ressource, die durch Lernprozesse geschaffen wird und umfasst "alle theoretischen und praktischen Kenntnisse und Erfahrungen, die zur Ausübung der gegenwärtigen oder einer zukünftigen Tätigkeit notwendig sind" (Mentzel 1994: 166). Mit der Erlangung der Fähigkeit zur Ausübung von Tätigkeiten bzw. Operationalisierungen, d. h. der Transformation von Wissen in Handlungen, setzt sich dieses Kapitel auseinander.

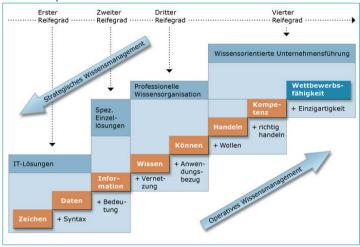


Abbildung 4: Wissenstreppe nach North (2002) (Quelle: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2011)

118

\_

<sup>372 (1)</sup> Scientific knowledge umschreibt wissenschaftliche Erkenntnisse.

<sup>(2)</sup> Knowledge of the particular circumstances of time and place beschreibt berufliches Erfahrungswissen.

<sup>374 (3)</sup> Knowledge of the particular circumstances of the fleeting moment umfasst allgemeines, globales Wissen.
375 Machlup (1962: 21ff.) unterscheidet zwischen (1) Practical knowledge, Intellectual knowledge, (2) Small-talk,

<sup>(3)</sup> Pasttime knowledge, (4) Spiritual knowledge sowie (5) Unwandet knowledge.

376 Sackmann (1992: 142f.) differenziert Wissen innerhalb von Unternehmungen in (1) Dictionary knowledge (Faktenwissen, erworbenes, kulturspezifisches Wissen), (2) Directory knowledge (Handlungswissen, allgemeine, anerkannte Ursache-Wirkungs-Komplexe), (3) Recipe knowledge (Rezeptwissen, Problemlösen, Regelungs- und Bewertungsmaßstäbe) und (4) Axiomatic knowledge (Grundsatzwissen, Basisannahmen).

Die Abbildung der Wissenstreppe (*Abb. 4*) zeigt die Entwicklung von Daten zu Wissen (vgl. Güldenberg 2003: 158ff.; vgl. Kapitel 2.4.5.1) und die Transformation des Wissens in Operationalisierungen, die u. a. auf die Wettbewerbsfähigkeit von Organisationen abzielt (vgl. Kapitel 2.3.2). Dies macht deutlich, dass Wissen als "Ressource und Medium der Steuerung sozialer Systeme" (Stehr 1994: 137)<sup>377</sup> für moderne Gesellschaften und Organisationen immer mehr Bedeutung gewinnt, da wissensbasierte Arbeitsbereiche zunehmen<sup>378</sup> (vgl. Willke 1996 sowie 1997: 6, der sich auf Luhmann 1990: 123-138 und Etzioni 1971: 136f. bezieht). Wissen und wissensbasierte Arbeitsbereiche ermöglichen soziales Handeln, Operationalisierungen bzw. schaffen Handlungsvermögen<sup>379</sup> im Sinne von *etwas in Gang setzen* (vgl. Stehr 1994: 208). Wissen habe immer auch mit Handeln zu tun und verkörpere abstrakte Konzepte, Theorien, Begriffe sowie Umsetzung, Alltagspraxis und aktives Tun (vgl. Neumann 2000: 67).<sup>380</sup>

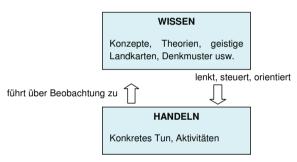


Abbildung 5: Das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Wissen und Handeln (Schmitz/Zucker 1996: 58)

<sup>378</sup> Stehr (1994: 240) belegt mit einer Studie, dass der Anteil der Wissensarbeit in den USA 40 % der Erwerbsbevölkerung beträgt. Wissen, so Stehr, sei nicht der einzige Wettbewerbsfaktor, aber Wissen werde in der Zukunft ausschlaggebender Wettbewerbsaspekt sein, der Unternehmen zum Umdenken bringen könne.

<sup>377</sup> Stehr (1994: 137 und 295) erläutert, dass sich in der modernen Gesellschaft die Bedeutung der Produktionsfaktoren Arbeit und Eigentum hin zum Faktor Wissen verschiebe (Stichwort: Akademisierung der Berufswelt). Auch Wittmann (1977) beschreibt Wissen als Erweiterung der klassischen Produktionsfaktoren Arbeit und Eigentum. Er kennzeichnet Wissen und Information als Grundlage von ökonomischen Entscheidungs- und Handlungsprozessen.

<sup>&</sup>lt;sup>379</sup> "Die Definition von Wissen als Handlungsvermögen signalisiert zudem, daß die Realisierung oder Anwendung von Wissen immer unter bestimmten sozialen und kognitiven Rahmenbedingungen stattfindet. Wissen transportiert damit nicht unbedingt konstante Handlungschancen, sondern ist immer von einer aktiven Ausarbeitung oder Interpretation dieses Potentials abhängig" (Stehr 1994: 211). Schüppel (1997: 55ff.) verweist auf kognitionstheoretische Erkenntnisse spezifischer Eigenschaften des Menschen: Repräsentation, Erwerb und Anwendung von Wissen. Der individuelle Wissenserwerb werde durch die "Ausprägung und dem Umfang bereits vorhandenen Wissens beeinflusst [...]. Ferner ist das Niveau des emotional-motivationalen Aktivierungsgrades des Individuums ausschlaggebend für die Art und Intensität der Wissensaufnahme" (Al-Laham 2003: 19, Hervorhebungen im Original). Die Anwendung des Wissens ermögliche Handlungsoptionen (vgl. ebd. 2003: 19). Das Anwendungspotenzial individuellen Wissens beschreiben Al-Laham (2003: 19f.) und Bäppler (2008: 19) in Anlehnung an Amelingmeyer (2000/2004: 54) mit der im Personalmanagement üblichen Unterscheidung der verschiedenen Kompetenzarten: Fachkompetenz (berufsspezifisch), Methodenkompetenz (situations-/fachübergreifend), Persönlichkeits-/Personalkompetenz (Teamfähigkeit, persönlichkeitsbezogen) sowie Handlungskompetenz (potenzielle Wissensanwendung) (vgl. Al-Laham 2003: 38f.).
<sup>380</sup> Der Wissensbegriff ist eng verwoben mit den Begriffen des Handelns und Könnens und mit der Fähigkeit zur

Der Wissensbegriff ist eng verwoben mit den Begriffen des Handelns und Könnens und mit der Fähigkeit zur Umsetzung: der Handlungsfähigkeit (vgl. Gravin 1994: 75, Kim 2004: 30, Levine 2002: 1251, Willke 1995: 293). "Wissen hat immer auch mit Handeln zu tun, denn es wird durch Beobachtung und Verfestigen erfolgreicher Handlungen erworben, wobei die Beobachtung selbst wiederum Wissen benötigt." (Neumann 2000: 67)

Die Abbildung (Abb. 5) zeigt, Wissen und Handeln verhalten sich reziprok, sie bedingen sich. Die Kenntnis von Sachverhalten kann das Umsetzen in Handlungen erleichtern. Umgekehrt kann durch das Handeln neues, kenntnisgebundenes Wissen entstehen. Das Handeln wird auf der einen Seite durch das Wissen, d.h. durch Theorien, intellektuelle Mittel. Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster gesteuert. Auf der anderen Seite wird Wissen durch aktives Tun, durch die Prüfung und Schlussfolgerungen von Handlungsversuchen, durch Fehlhandlungen, aber auch durch erfolgreiche Handlungen, gewonnen (vgl. Schmitz/Zucker 1996). Wissen schafft somit Handlungsvermögen<sup>381</sup> und umfasst unternehmensspezifische Ressource "all dieienigen Informationen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die dem jeweiligen Akteur zur Verfügung stehen und die er bewusst oder unbewusst zur Lösung von Aufgaben und Problemen verwendet" (Al-Laham 2003: 43). Dieses Wissen in Unternehmen wird als kollektives<sup>382</sup>, organisationales Wissen bezeichnet, das unabhängig von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Organisationen gespeichert ist (Willke 1998: 16). In Form von Fachkenntnissen und Denkweisen beinhaltet es dabei ebenso das implizite<sup>383</sup> (vgl. Wengelowski 2000: 33) und explizite<sup>384</sup> Wissen. Es wird von den Organisationsmitgliedern konstruiert und wirkt sich schließlich zuaunsten Unternehmensprozesses und innerbetrieblicher Arbeitsabläufe aus, wenn es praktiziert bzw. in Handlungen transformiert wird (vgl. Dubs 1995; 162; s. o.). Wird individuelles Wissen in organisationales Wissen transformiert, so finden organisationale Lernprozesse statt, aus denen neue Problemwahrnehmungen und neue Handlungsmöglichkeiten hervorgehen können (vgl. Eberl 1996: 64). Um eine Transformation des individuellen Wissens in organisationales Wissen und schließlich in Handlungen zu ermöglichen, muss es organisational akzeptiert und zugänglich gemacht werden (vgl. Eberl 1996: 118).

3

<sup>&</sup>lt;sup>381</sup> Wissen und Handlungsvermögen sind Voraussetzungen für das Handeln und die Anwendung von Wissensbeständen (vgl. Schwarz 2008: 92).

Regelsysteme, Standardverfahren, Leitlinien, Kollektives Wissen umfasst u.a. Arbeitsprozessbeschreibungen, institutionelle Traditionen, Datenspeicherung/-banken etc. (vgl. u. a. Willke 1998). "Implizites Wissen ist persönlich, kontextspezifisch und daher nur schwer kommunizierbar [...]. Implizites Wissen enthält technische und kognitive Elemente. Der technische Aspekt des impliziten Wissens erstreckt sich auf konkretes Know-how, handwerkliches Geschick und Fertigkeiten. Die kognitiven Elemente beinhalten >>mentale Modelle<< (Johnson-Laird, 1983), mit denen sich Menschen durch Erzeugung und Handhabung von Analogien in der Welt zurechtfinden. Mentale Modelle wie Paradigmen, Perspektiven, Vorstellungen und Überzeugungen helfen Menschen, ihre Welt wahrzunehmen und zu definieren" (Nonaka 1997: 72f., Hervorhebung im Original). Das unbewusste Wissen, das sich aber nicht nur auf mentale Modelle über die Organisation bezieht, beherbergt auch Vorstellungen, wie ein bestimmtes sachlich-fachliches oder zwischenmenschliches Problem gelöst und Handeln bewältigt werden kann. "Aus diesem Grunde ist das implizite Wissen der Organisationsmitglieder für jede Organisation, und vor allem für jedes Wirtschaftsunternehmen, eine Ressource von größtem Wert. Denn sie ist die Grundlage für ihr Arbeiten und Kooperieren, die darüber hinaus auch den strategischen Vorteil hat, daß [sic] sie von der Konkurrenz nicht kopiert werden" (Projektgruppe Wissenschaftliche Beratung 1999: 9, Hervorhebung im Original).

<sup>&</sup>lt;sup>384</sup> Explizites Wissen ist objektives, theoretisches bzw. sequenzielles Wissen. Es "läßt [sic] sich in formaler, systematischer Sprache weitergeben" (Nonaka 1997: 72).

Es muss explizierbar sein, externalisiert, artikuliert bzw. kommuniziert (vgl. im Anhang *Kommunikation*) werden.<sup>385</sup> Wissen muss darüber hinaus gespeichert werden, d. h., es muss "im Wissensnetz des Unternehmens" (Nonaka 1997: 71) verankert sowie verlautbart werden:

"Nur wenn Wissen explizit wird, kann es vom gesamten Unternehmen genutzt werden." (Nonaka 1997: 84)

Das Ziel Organisationalen Lernens kann daher als Prozess eines dauerhaften Wandels bzw. als Erweiterung der organisationalen Wissensbasis beschrieben werden, 366 der/die auf die Transformation des individuellen Wissens in explizites Wissen angewiesen ist. Diese Wissenstransformation wurde in verschiedenen Lernprozessmodellen erläutert (vgl. March/Olsen 1976. Klimecki und Thomae 1997: 14. Eck 1997: 172. Müller-Stewens und Pautzke 1991: 193ff, sowie Güldenberg 1998: 201ff.), Die vorliegende Studie fußt maßgeblich auf dem von Müller-Stewens/Pautzke (1991) sowie von Güldenberg (1998) vertretenen Lernzirkel. Das organisationale Wissen mit seinen Strukturen, Regeln und kulturellen Aspekten kann auf dieser Grundlage resümierend als kollektives Wissen bezeichnet werden. Kollektiviert und zur Verfügung gestellt wird das Wissen und Können für die gesamte Organisation, sodass es schließlich unternehmerisch genutzt und weiterentwickelt sowie aktualisiert werden kann (val. Steinfeldt 2003; 3). Damit repräsentiert die organisationale Wissensbasis<sup>387</sup> den Wissensbestand einer Organisation (vgl. Lehner 2006: 94) und umfasst "jenes Wissen, das für die gesamte Organisation "prinzipiell verfügbar" ist, das heißt zugänglich ist und im Einklang mit der organisatorischen Theory of Action steht (Güldenberg 2003: 204, Hervorhebung im Original). Organisationale Wissensbestände bzw. kognitive Strukturen sind nicht statisch, sie können sich ändern.

Der Prozess der Veränderung, Modifikation oder Weiterentwicklung kann als Organisationales Lernen bezeichnet werden.

<sup>31</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>385</sup> Probst (1994: 21) erläutert, dass Wissen durch Kommunikation weitergegeben wird und dass ohne Kommunikation weder individuelles Wissen der Organisation verfügbar gemacht werden kann, noch kollektive Argumentations- oder Organisationsprozesse stattfinden können. "Damit die individuellen zu organisational akzeptierten Erkenntnisse werden können, sind Kommunikationsprozesse notwendig" (Eberl 1996: 115). Eberl (1996: 163) bezeichnet Kommunikation daher als Prozessparameter des *OLs* mit dem Ziel der Herstellung von Reflexion, Partizipation und Transparenz.

<sup>&</sup>lt;sup>386</sup> Dieser Prozess ist wiederum von zahlreichen Rahmen- und Randbedingungen (z. B. Individuum, Struktur, Kultur) abhängig (vgl. Kapitel 2.4.4, Kapitel 2.2).

<sup>387 &</sup>quot;[...] die Wissensbasis ist konstitutiv für das System. Ohne Wissen sind weder Kommunikation noch Handlungen vorstellbar; ein Rekurs auf die Wissensbasis ist jeder Systemaktivität inhärent. [...] In die Wissensbasis fließen all die Erfahrungen, Grundsätze usw. ein, die in einem System im Zuge der Ausseinandersetzung mit seiner Umwelt gelernt werden." (Schreyögg 1995: 177f.)

<sup>388 &</sup>quot;Das "organizational memory" legt die kognitiven Strukturen der Informationsverarbeitungsprozesse der gesamten Organisation, die Theory of action, fest. Die Theory of Action ist damit für die Entwicklung des Organisationsgedächtnisses verantwortlich." (Güldenberg 2003: 195f., Hervorhebung im Original)

Dieser Prozess geht mit "der Veränderung der organisationalen Wissensbasis, der Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz sowie der Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder innerhalb der Organisation" (Probst & Büchel 1998: 17) einher,<sup>389</sup> die auf Transformation des individuellen Wissens in explizites Wissen angewiesen ist.

"Organisationales Lernen ist ein Prozess, der eine Veränderung der Wissensbasis der Organisation beinhaltet, der im Wechselspiel zwischen Individuum 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 erhöhter Problemlösefähigkeit des Systems beiträgt" (Pawlowsky 1992: 204) und wird "[...] als ein Prozess der Generierung, Speicherung und Anwendung organisationalen Wissens begriffen, der wiederum auf Prozessen der Kommunikation und Konsensfindung sowie Integration von im Rahmen individueller Lernprozesse erworbenem Wissen beruht" (Kopp-Malek 2004: 28).

Dieser im Anhang (*Die Wissenstransformation*) ausführlich beschriebene Prozess der Transformation wird abschließend als Lernzirkel visualisiert:

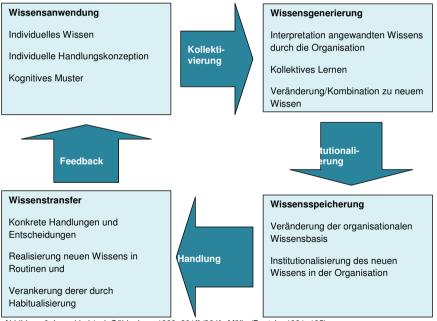


Abbildung 6: Lernzirkel (vgl. Güldenberg 1998: 201ff./264f., Müller/Pautzke 1991: 195)

<sup>&</sup>lt;sup>389</sup> "Hat die Organisation gelernt, ist sie in der Lage, mit der problematischen Umweltsituation umzugehen: Der Lernkreis schließt sich." (Eberl 1996: 64)

#### 2.4.4 Bilanz: Lernprozesse in Organisationen

Lernen ist zunächst eine individuelle Angelegenheit und damit Sache eines jeden Individuums. 390 Lernen vollzieht sich in der Psyche des Individuums bzw. in seinem Gehirn: Neues Wissen und Können werden hinzu erworben und an bisherige Wissensbestände angeknüpft. Hasselhorn und Gold (2006: 35) definieren Lernen als "einen Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotential als Folge von Erfahrung kommt". Dieses Lernen vollzieht sich nicht nur innerhalb des Individuums. Auch in seiner äußeren Praxis stößt das Individuum auf Lernprozesse.

Im Alltag, einschließlich der beruflichen Praxis, werden Erlebnisse und Handlungen vollzogen. Erleben, Handeln und sich Bilden ergeben so eine Einheit (vgl. Geißler 1996: 82). Im Mittelpunkt dieser Praxis steht dennoch das Individuum. Das Individuum ist ein Mitglied der Organisation, und die Grundelemente einer jeden Organisation sind die einzelnen Mitglieder (vgl. ebd. 1996: 82). Die Mitglieder fungieren als Lernträger/-subjekte bzw. als Lernende und machen Organisationen funktionsfähig und lernfähig (vgl. Kapitel 2.4.4.1). Geißler folgert:

"Wenn ein Individuum in der Organisation lernt, lernt eines seiner organisatorischen Elementarsysteme."<sup>391</sup> (Geißler 1996: 82)

Organisationen können lernen. Sie sind jedoch auf die Lernfähigkeit ihrer Organisationsmitglieder und damit auf deren individuelle Lernanstrengungen angewiesen:

"There is no organizational learning without individual learning, and that individual learning is necessary but insufficient condition for organizational learning." (Argyris 1978: 20)

Organisationen funktionieren, weil ihre Mitglieder in ihren Köpfen bestimmte Vorstellungen darüber haben, wie dort gehandelt und organisationsspezifische Leistungen erbracht werden sollen (vgl. Kieser 2002: 288). Organisationsmitglieder haben eine Vorstellung von der Gegenwart sowie von zukünftigen Entscheidungen, Operationen oder Veränderungen. Veränderungen von (kulturellen) Rahmenbedingungen in Organisationen können in und durch pragmatisches Handeln in der betrieblichen Praxis entstehen (vgl. Bolte/Porschen 2006: 152).

<sup>&</sup>lt;sup>390</sup> Das Individuum als kleinste Organisationseinheit ist Träger organisationaler Lernprozesse: "[...] individuals are the primary learning entity in firms, and it is individuals which create organizational forms that enables learning in ways which facilitate organizational transformation" (Dodgson 1993: 378). So sind Mitarbeiter tragende Elemente in einer Organisation; ihr Bewusstsein und ihr Handeln tragen zu Problemlösungen und zum Lernen in der Organisation bei (vgl. Steinfeld 2003: 37f.). Simon (1996: 118) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein Merkmal von erfolgreichen Unternehmen Organisationsakteure seien, die sich gegenüber Innovationen, Neuorientierungen, Veränderungen bzw. Lernprozessen aufgeschlossen zeigen (vgl. hierzu auch Bergmann/Daub 2006, Zahn/Bullinger et al. 2009: 116 und Stern 2010: 25).

<sup>&</sup>lt;sup>391</sup> Mittarbeiterinnen und Mitarbeiter sind tragende Elemente in einer Organisation, sodass ihr Bewusstsein für die gesetzten Ziele wesentlich zum Problemlösen bzw. zum Lernen in der Organisation beiträgt (vgl. Steinfeldt 2003: 371)

<sup>&</sup>lt;sup>392</sup> Śtern (2010: 25) postuliert in diesem Zusammenhang, dass es einer *Neuorientierung in den Köpfen* und einer *organisatorisch-praktischen Umsetzung in die Tat* bedürfe.

Frey et al. (2008: 281) machen darauf aufmerksam, dass jede Veränderung, folglich auch die Implementierung eines Zertifikats, zunächst aber auch Verunsicherung und die Befürchtung von Schwierigkeiten und Aufwand auslösen könne:

"Jede Veränderung bedeutet, dass ein Mensch sein bekanntes, gewohntes Tun, sein Umfeld, seine Gewohnheiten, seine Rolle, kurzum seinen Status quo verlassen muss. Der Status quo beinhaltet jedoch für jeden Menschen in der Regel einen mehr oder minder großen Nutzen und eine Reihe von Bequemlichkeiten. Diesen zu verlassen ist auf den ersten Blick oft mit Nachteilen, mit subjektivem Aufwand oder gar Beeinträchtigungen verbunden." (Frey et al. 2008: 281)

Es sei daher von Bedeutung, dass die Motive zur Veränderung und die angestrebten Veränderungen von Beginn an offen und ehrlich kommuniziert werden, um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von diesen zu überzeugen.

"Im Kern steht man vor folgendem Überzeugungsprozess:

- o von der Notwendigkeit überzeugen,
- o klar transportieren, dass Änderungen weh tun,
- o klar transportieren, dass die Veränderung kurz-, mittel- oder langfristig lohnt.

Dieser Prozess muss eingebettet werden in eine schonungslose Ist-Analyse, eine Vision, wo die Reise hingehen soll, einen Strategieplan, wie man zum Ziel kommt, eine Verdeutlichung des Nutzens und das Fairnessprinzip, also alle Beteiligten sind in allen Phasen betroffen."

(Frey et al. 2008: 289)

Wichtig ist demnach, Organisationsmitgliedern Motive deutlich zu machen. Sie müssen die Handlungsziele kennen und nachvollziehen können (vgl. Kieser 1999: 140f., Olbert-Bock 2002: 83). Allerdings bedarf es, um die Motive zur Bedingung des Handelns zu machen (vgl. John 2007: 77, Wiswede 1990: 6f.), Motivation<sup>393</sup> und Unterstützung der Führungskräfte<sup>394</sup> in den Organisationen (vgl. Bruhn 1997).<sup>395</sup>

*Organisationales Lernen* benötigt somit Motive und Motivation, setzt folglich individuelles Lernen voraus und erfordert zudem einen kollektiven Lernprozess.

<sup>&</sup>lt;sup>393</sup> Die Einsicht bzw. Motivation sei eine Stellgröße, Implementierungsprozesse mitzutragen (vgl. Zahn/Bullinger et al. 2009, Geißler 1996, Pawlowsky 1998). Die Überzeugung, dass das zu integrierende Zertifikat eine Verbesserung darstelle, entstehe durch das Verstehen und Akzeptieren des Prozesses sowie der eigenen Nutznießung (vgl. Zahn/Bullinger et al. 2009: 117, Warnecke 1996: 185ff.). Die Motivation sei mit der Hoffnung verbunden, durch zukünftig modifiziertes Agieren etwas bewirken zu können (vgl. Lasko/Busch 2007; vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2).

<sup>&</sup>lt;sup>394</sup> "Führung ist zielbezogene Einflussnahme" (Rosenstiel/Molt/Rüttinger 1988). Die Geführten sollen dazu bewegt werden, bestimmte Ziele, die sich meist aus den Zielen des Unternehmens ableiten, zu erreichen. Konkret kann ein derartiges Ziel beispielsweise in der Erhöhung des Umsatzes, in der Verbesserung des Betriebsklimas oder in der Unterstreichung bestimmter Qualitätsstandards bestehen. Die Wege dieser Einflussnahme sind jedoch höchst unterschiedlich. Gliedert man grob, so ist auf zwei Arten besonders hinzuweisen, die in sich wiederum vielfach ausdifferenziert werden können. Es handelt sich dabei einerseits um die Führung durch Strukturen, andererseits um die Führung durch Personen" (Rosenstiel 2003: 4).

<sup>395</sup> Führung und Motivation eind mitzigenden und der Rich ein der Rich eine Rich ein der Rich eine Rich ein der Rich eine Rich eine Rich ein der Rich ein der Rich ein der Rich eine Rich ein der Rich ein der Rich ein der Rich eine Rich ein der Ric

<sup>&</sup>lt;sup>395</sup> Führung und Motivation sind miteinander verknüpft. Diese Bindung erfordert, dass die Führungskraft motiviert sein müsse, selbst die Motive kenne und diese sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstütze und positiv beeinflussen könne (vgl. John 2007: 77).

"Organisationales Lernen setzt voraus, daß mehrere Mitglieder einer Organisation in kollektiver Form Informationen und Wissen austauschen, im Lernprozeß gemeinsame Erfahrungen machen und ein von den Akteuren geteiltes, neues kollektives Wissen erarbeiten, das dann in der Praxis angewendet wird." (Wahren 1996: 188)

Das individuelle Lernen kann erst zu einem organisationalen Lernprozess werden, wenn sich der Lernprozess des Individuums mit dem organisatorischen Gesamtkomplex vollzieht, d. h., dass dieser in die gemeinsame Wissensbasis einer Organisation fließt und nutzbar gemacht werden kann, um eine Weiterentwicklung und/oder eine Veränderung zu bewirken (vgl. Kapitel 2.4.1 sowie Kapitel 2.4.5.2). Wichtig ist nicht, ob an diesem Prozess alle oder wenige Organisationsmitglieder teilnehmen, sondern dass der Lernprozess von der Organisation als Ganzes vollzogen wird und nicht nur von ihren Mitgliedern.

*Organisationales Lernen* kommt einer Veränderung in der Wissensbasis und damit einhergehend einer Verhaltensänderung der Organisation gleich, die durch ein spezifisches Lernergebnis verursacht wurde (vgl. Probst 1994).

"Organisationales Lernen erfolgt über Individuen und deren Interaktionen, die ein Ganzes mit eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften schaffen. Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht die Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für institutionelles Lernen ist." (Probst 1994)

Organisationales Lernen ist nur durch seine Organisationsmitglieder möglich. Es findet eine Wechselwirkung mit dem Gesamtsystem statt. Organisationales Lernen ist daher mehr als die Addition aller einzeln vollzogenen Lernprozesse, jedoch genau auf diese individuellen Lernprozesse und Lernfähigkeiten angewiesen (vgl. Kapitel 2.4.2).

Das Individuum wird Organisationsmitglied und in die Organisation integriert. Hier lernt es nach und nach die organisationsspezifischen Kontexte kennen, mit denen es im Rahmen seiner Arbeit zu tun haben wird. Dieses Kennenlernen ist verbunden mit dem Prozess, den richtigen, organisationsspezifisch angepassten Umgang zu erlernen. An diese Phase kann sich der Prozess des Weiterlernens oder Umlernens anschließen. Das Individuum baut sodann seine *innere Landkarte* (*map*) auf, die ihm zweigt, wie es sich sinnvoll in der Organisation bewegen kann (vgl. Argyris/Schön 1978: 16ff.). Diese *innere Landkarte* beherbergt die bisherigen Wissens- und Könnensbestände (vgl. Kapitel 2.4.5.2).

Bei einem (individuellen oder kollektiven) Lernprozess muss eine Auseinandersetzung zwischen den alten und neuen Wissens- und Könnenselementen stattfinden, um eine Weiterentwicklung zu gewährleisten und neues Wissen zu integrieren. Dieser beschriebene Entwicklungsverlauf prognostiziert, dass sich das Individuum sowie eine lernende Gruppe bzw. eine lernende Organisation neue Möglichkeiten erschließen kann, um mit internen und externen Aufgaben und Problemen (besser) umgehen zu können.

Organisationen "werden ihre Situation und ihre Leistungsfähigkeit verbessern können, wenn es ihnen gelingt, sich besser auf die dynamischen Bedingungen in ihrem Umfeld einzustellen – d. h. als Organisationen zu lernen bzw. die eigenen Lernprozesse zu optimieren" (Stalder 2001: 111). Die Optimierung der Lernprozesse bzw. des *Organisationalen Lernens* beinhaltet den Erwerb von Wissen und seine Veränderung im Hinblick auf die Organisation und seine Umwelt. Das organisationale Wissen wird als fortbestehende Weitergabe von Wissen (unabhängig von den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern) beschrieben, das für alle Individuen in einer Organisation zu allgemein geteilten handlungsleitenden Theorien und überindividuell gültigen Routinen wird (vgl. Nagl 1997: 54f.; vgl. Kapitel 2.2.3).

Organisationales Wissen kann als kollektives Wissen bezeichnet werden. Es spiegelt Strukturen, Regeln und Kultur einer Organisation wider.

Es ist charakterisiert durch das Wissen und Können, das kollektiviert ist und für die gesamte Organisation zum unternehmerischen Nutzen zur Verfügung steht. Es kann weiterentwickelt sowie aktualisiert werden (vgl. Steinfeldt 2003: 3). Das Ziel *Organisationalen Lernens* kann somit als Prozess eines dauerhaften Wandels einer Organisation bzw. des organisationalen Wissens beschrieben werden, der die Chance bietet, die Organisation und ihr Handeln zu legitimieren und zu stärken (vgl. Kapitel 2.2.3). Zugleich wird aber auch deutlich, dass dieser Prozess von zahlreichen Rahmen- und Randbedingungen (z. B. Individuum, Struktur, Kultur) abhängig ist (vgl. Kapitel 2.4.5.2 sowie Kapitel 2.2).

### 2.4.4.1 Folgerungen der Analyse für das Forschungsvorhaben

Die hier vorgestellte Studie geht der Frage nach, ob und wie Organisationen durch Zertifizierung oder Implementierung eines Qualitätssiegels – am Beispiel des *Audits berufundfamilie* – Iernen. Im Besonderen interessiert, wie sich Lernprozesse vollziehen, ob Wissen und entsprechende handlungsleitende Theorien entwickelt und umgesetzt werden.

Die vorliegende Interviewstudie stellt das Lernen und Handeln von Organisationsmitgliedern in den Kontext von Wissensgenerierung und -veränderung durch eine Zertifizierung am Beispiel des Audits berufundfamilie dar. Sie orientiert sich dabei an der theoretischen Analyse des Organisationalen Lernens – insbesondere an dem Verständnis, das von Chris Argyris und Donald A. Schön (1978/1996) geprägt wurde. Argyris und Schön zeigen, dass nicht nur ein Individuum lernen kann, sondern auch eine Organisation über Lernfähigkeit verfügt. Der Ansatz von Argyris und Schön (1978) stellt keine abstrakte Abhandlung über das Organisationale Lernen dar, sondern begreift sich als Aktionstheorie. Diese Aktionstheorie gleicht einer ausgearbeiteten Praxistheorie und zielt auf das Herstellen von handlungsbefähigendem Wissen (actionable knowledge) ab.

Der Lernbegriff wird in diesem Ansatz an den Handlungsbegriff gekoppelt (vgl. Kapitel 2.4.5.2). So wird der Teil des Lernens fokussiert, der operationalisiert wird, d. h. in Handlungen Eingang findet:

Learning is not simply having a new insight or a new idea. Learning occurs when we take effective action, when we detect and correct error." (Argyris 1993: 3)

Argyris (1982: 41) unterstellt, dass das Handeln in der Aktionstheorie bewusst und absichtsvoll ablaufe und Menschen Beweggründe haben. Handlungen durchzuführen (vgl. Kapitel 4.2.5), die sie kontrollieren und regulieren. Jede beabsichtigte Handlung reflektiere Normen, Strategien und Annahmen, basiere also auf einer kognitiven Basis (vgl. Argyris/Schön 1978: 8f., vgl. Kapitel 2.2.3 sowie Kapitel 2.4.4.2).

Es gehe beim Lernen nicht darum, Handlungsmuster zu verstärken oder zu löschen: Vielmehr sei Lernen die Erzeugung, die Prüfung und die Restrukturierung von Wissen in Handlungen (vgl. Argyris/Schön 1978: 10; s. auch Kapitel 2.2.3 sowie Kapitel 2.4.5). Dieses Wissen, das sich in Handlungen zeigt, will die vorliegende Studie qualitativ eruieren396 und bezüglich der Forschungsfrage "Können Organisationen lernen?" am Beispiel der Familienfreundlichkeit mittels des Audits berufundfamilie bewerten.

Generell kann eine Organisation als lernend bezeichnet werden, wenn sie sich Informationen, Wissen und Praktiken aneignet (vgl. Argyris/Schön 1999: 19f.; Kapitel 2.4.3.1). Organisationales Lernen wird hier verstanden als Voraussetzung für Veränderungen und ist im Zusammenhang mit Zertifizierung (vgl. Kapitel 2.3) eng an Innovationen und Legitimitätserwerb (vgl. Kapitel 2.2.3) gekoppelt.

Im Folgenden soll daher dann von zertifikatsorientiertem. Organisationalem Lernen gesprochen werden, wenn Organisationsmitglieder dauerhafte Verhaltensänderungen zeigen, die auf eine veränderte Wissensbasis infolge reflexiver Prozesse zurückzuführen sind, und wenn dabei der Zielrahmen der Zertifizierung bzw. der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zugrunde gelegt und entsprechende Verbesserungen erwirkt wurden.

<sup>&</sup>lt;sup>396</sup> Die empirische Untersuchung berücksichtigt insbesondere die von Pawlowsky (1998) begründeten theoretischen Elemente der Lernphasen des Organisationalen Lernens (vgl. Kapitel 2.4.4.4).

Die vorliegende Untersuchung lehnt sich daher an die Beschreibung des OLs von Arnold (2003: 28) an:

"Während das individuelle Lernen i. d. R. auf die mehr oder weniger absichtsvolle und systematische Aneignung von Fachwissen und die Entwicklung von Schlüsselgualifikationen bezogen ist, zielt das organisationale Lernen auf andere Inhalte: Hier stehen [...] die alltäglichen, handlungsleitenden "Gebrauchstheorien" ("theory-in-use") der Organisationsmitglieder im Vordergrund (vgl. Argyris/Schön 1999, Argyris 1997). Organisationales Lernen ist darum bemüht, die geteilten Deutungen und Visionen über die Routinen und Strategien im betrieblichen Alltag a) ins Bewusstsein zu heben, b) zu reflektieren und c) - durch die Initiierung geeigneter Lernprozesse - zu transformieren. Lernen wird so zur "Kulturentwicklung". In betrieblichen Lernprozessen werden letztlich gemeinsame Symbolisierungsformen. Deutungsmuster sowie kollektive Visionen verändert, erzeugt und entwickelt," (Arnold 2003: 28, Hervorhebungen im Original)

Auf dieser Grundlage beabsichtigt die vorliegende Interviewstudie zu untersuchen, ob Organisationen durch Lernprozesse zielkonforme und handlungsleitende Strategien entwickeln und ob eine familienbewusste Kulturentwicklung sowie eine adäquate leitbildkonforme Erweiterung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten dokumentiert werden können.

Veränderungen von der individuellen Wahrnehmung, der Strategiesetzung sowie von Maßnahmen werden berücksichtigt und müssen sich in konkreten Handlungsstrategien (action – theory-in-use) niederschlagen, d. h., sie sollen nicht allein auf die rhetorische Ebene (talk – espoused theory) ausgerichtet sein, um den intendierten Zertifizierungszielen (Leitziele des Audits berufundfamilie) zu entsprechen (vgl. Kapitel 2.2.4).

Ausgehend von einer familienfreundlichen Zertifizierung mit einem speziellem Label wird in der Organisation eine Fokussierung und Weiterentwicklung von innerbetrieblichen Prozessen (Entwicklungs-, Lernprozesse sowie Kompetenzerweiterung innerhalb der Organisations-/Unternehmensstruktur) forciert.

Diese potenziellen Entwicklungs- und Lernprozesse (vgl. Kapitel 2.4), die sich an festgelegten Normen (vgl. Kapitel 2.2.2) der Gesellschaft, aber auch an Zertifizierungsvorgaben und den Erfordernissen auf Basis des Qualitätsmanagements bzw. einem bestimmtem Qualitätsanspruch (vgl. Kapitel 2.3) orientieren, werden in der empirischen Ausrichtung berücksichtigt und analysiert.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird im Folgenden das schon mehrfach erwähnte *Audit berufundfamilie* als Leitbild familienfreundlicher Personalpolitik vorgestellt, bevor die Hypothesen für die empirische Untersuchung ausformuliert werden.

#### 3 PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG

Das Zertifikat zum *Audit berufundfamilie* ist ein anerkanntes Qualitätssiegel für familienbewusste Personalpolitik (vgl. *berufundfamilie gGmbH* 2010: 3ff.). Es bescheinigt Arbeitgebern "eine hohe Kompetenz im Einsatz für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie" (ebd. 2010: 6). Das Audit versteht sich als strategisches Managementinstrument, das an kontinuierlichen Verbesserungen der Rahmenbedingungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie interessiert ist. Das *Audit berufundfamilie* bescheinigt nicht etwa den einmal erreichten Status quo der familienfreundlichen Personalpolitik: Es geht darum, den Status der Vereinbarkeit zu erweitern, zu vertiefen und schließlich in der Unternehmenskultur zu verankern (vgl. ebd. 2010: 9f.; Kapitel 2.2.3, 2.3, 2.4.5.2).

#### Familienfreundliche Unternehmenskultur/Personalpolitik

Das Audit berufundfamilie fordert Veränderungen in der bisherigen Unternehmenskultur, d. h. in den Normen, Regeln und handlungsleitenden Theorien (vgl. Kapitel 2.2.3, 2.4.5.2), und ist ein Leitbild bzw. die Zukunftsvision (val. Kapitel 2.3.2), dass das Unternehmen in Zukunft eine verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Familie entwickeln und umsetzen will. Audit berufundfamilie umfasst acht Handlungsfelder ((1) Arbeitszeit. Arbeitsorganisation. (3) Arbeitsort. (4) Informations- und Kommunikationspolitik. (5) Führung. (6) Personalentwicklung, (7) Entgeltbestandteile und geldwerte Leistungen sowie (8) Service für Familie), die die klassischen Bereiche der Personalpolitik abdecken, unter denen wiederum etliche Einzelmaßnahmen subsumiert sind (vgl. berufundfamilie gGmbH 2010, Sulimma 2009: 13ff.). Die einzelnen Maßnahmen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern verfolgen Hilfestellungen, um einen Einklang von Beruf und Familie zu ermöglichen. Neben Service für Familien, wie z.B. Betreuungsmöglichkeiten für Kinder und Pflegebedürftige, geht es darum, lebensphasenorientierte Arbeitszeiten (Flexibilisierung von Arbeitszeiten<sup>397</sup>, familienbewusste Arbeitsorganisation, individuelle Arbeitssituationen) zu gewährleisten. Die Flexibilisierung der Arbeitszeit impliziert einerseits Chancen zur weitgehenden Autonomie sowie zu Gestaltungs- und Handlungsspielräumen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Beruf + Familie Bremer Verbundprojekt 2008: 4). 398

3

<sup>&</sup>lt;sup>397</sup> Arbeitszeitflexibilisierung beschreibt Oechsel-Grauvogel (2009: 46) als Subjektivierung von Arbeit. Sie biete Spielräume zur Selbstverwirklichung, Selbststeuerung und Arbeitszeitsouveränität (vgl. Munz 2005, Spitzley 2010, Oechsel-Grauvogel 2009).

<sup>&</sup>lt;sup>998</sup> Entgrenzung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Erwerbsarbeit durch gesellschaftliche Transformationsprozesse tendenziell ortsunabhängig wird und in organisatorischer, zeitlicher und räumlicher Hinsicht ihre traditionellen Grenzen verliert (vgl. Winkler/Carstensen 2004: 167; vgl. hierzu auch Oechsel-Grauvogel 2009).

Andererseits bedarf die Arbeitszeitflexibilisierung erhöhte Anforderungen bei der Organisation von Arbeitsabläufen, Koordinationsanstrengungen und Strukturierungsleistungen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie im Team<sup>399</sup> (vgl. Castells 2001, Gottschall/Voß 2003, Linne 2002<sup>400</sup>, Oechsle-Grauvogel 2009, Pongratz/Voß 2003, Winker/Carstensen 2004).

Insgesamt werden allerdings die Vorteile der Vereinbarkeitsmaßnahmen betont (vgl. hierzu SEKO<sup>401</sup> 2007).<sup>402</sup> Ähnliche Ergebnisse führt die berufundfamilie *gGmbH* (2012) an:

"Laut einer von der berufundfamilie gGmbH in Auftrag gegebenen Studie steigen Zufriedenheit und Motivation (in 85 % der Fälle) sowie die Qualität der Arbeit (in 70 % der Fälle). Und: Mit einer familienbewussten Personalpolitik können sich Unternehmen profilieren. So sehen 90 % der befragten Arbeitgeber deutliche Vorteile im Wettbewerb um qualifiziertes Fachpersonal." (berufundfamilie gGmbH 2012)

Demgemäß ziele das Audit nicht zuletzt auf einen Imagegewinn ab (vgl. Kapitel 2.3): Durch den demografischen Wandel und dem damit impliziten, prognostizierten Arbeitskräftemangel, d. h. durch aktuelle Ereignisse sowie Erfahrungen aus der Vergangenheit (vgl. Friess 2000), verspüren Organisationen einen gewissen Konkurrenzdruck, sich gesellschaftlichen Erwartungen und Ansprüchen einer familienfreundlichen Personalbolitik anzupassen.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>399</sup> Rolf van Dick und Michael West (2005) charakterisieren *Team* als eine Gruppe von Menschen, die durch Koordinierung und Zusammenarbeit erfolgreich agieren kann. Die einzelnen Teammitglieder sind dabei aber auch wechselseitig voneinander bzw. von den Leistungen der anderen Teammitglieder abhängig (Dick/West 2005: 1ff.).

<sup>&</sup>lt;sup>400 ′</sup> Linne (2002: 18) sowie Winker und Carstensen (2004: 175) heben die Organisation und Koordinierungsleistungen der Tätigkeiten am Beispiel der Telearbeit hervor (vgl. hierzu auch Maus/Winkler 2001). So wie Evans (2001: 28) betonen auch sie, dass die Abstimmung im Team wichtig sei, da die Abwesenheit telearbeitender Organisationsmitglieder Störungen und Demotivation hervorrufen könne (vgl. hierzu auch Blechner/Kirsch-Auwärter 2008, Munz 2005, Oechsel-Grauvogel 2009 sowie Spitzley 2010): "[...] coping with disruptions caused by temporary absences; overcoming demotivation of those not receiving benefits" (Evans 2001: 25). Kichelmann (1992: 87) postuliert hierbei, dass Teilzeitbeschäftigung die Belegschaft in eine Stammund eine Randbelegschaft teile. Mit den Vor- und Nachteilen von Teilzeitbeschäftigung beschäftigen sich u. a. Blum 2002, Bürgisser 1998, Domsch et al. 1994, Eyer 2001, Baillod et al. 1997, Baillod 2001, Gaugler 1982, Gonser/Helbrecht-Jordan 1994, Haldimann 1996, Kandera 1999, McKinsey 1994, Resch 2001, von Rosenstiel 1982. Mohe/Dorniok und Kaiser (2010) fertigten eine Analyse vorliegender Studien zur Thematik an (s. u.).

Vgl. hierzu auch Mohe/Dornio/Kaiser (2010): Sie beschreiben den Stand der Work-Life-Balance-Forschung aus der Sicht einer anwendungsorientierten Betriebswirtschaftslehre. Sie identifizieren und analysieren dabei 36 Studien, die die Auswirkungen von betrieblichen Vereinbarkeitsmaßnahmen darstellen. Sie weisen darauf hin, dass sich Vereinbarkeits- bzw. Work-Life-Balance-Maßnahmen nicht zufriedenstellend quantifizieren lassen: In den von ihnen analysierten Studien werde nicht deutlich, "welche Maßnahmen und Maßnahmenkonstellationen jeweils im Detail zu den Auswirkungen geführt haben" (Mohe/Dorniok/Kaiser 2010: 118). Sie schlussfolgern daher, dass Aussagen über Auswirkungen von Work-Life-Balance-Maßnahmen ihre Legitimität verlieren (vgl. ebd.: 118).

Um die eigene Attraktivität für Arbeitnehmer in Zukunft zu steigern, neue Mitarbeiter akquirieren und bereits tätige Mitarbeiter an die Organisation binden zu können, werden weiche Standortfaktoren<sup>403</sup>, die einen ideellen Wert für die Lebensqualität von Arbeitnehmern bedeuten, immer wichtiger (vgl. Salmen 2001: 57ff.).

So verweisen auch Zahn und Bullinger et al. (2009: 211) im Rahmen des demografischen Wandels und prognostizierten Arbeitskräftemangels auf den *Kampf um Köpfe* und charakterisieren diesen als Engpassfaktor:

"Der eigentliche Wettbewerb wird künftig immer um die besten Mitarbeiter stattfinden." (Zahn/Bullinger et al. 2009: 211)

Die Zurverfügungstellung weicher Standortfaktoren bzw. die Herstellung einer verbesserten Lebensqualität – im vorliegenden Beispiel in Form der verbesserten Vereinbarkeit von Beruf und Familie – stellt mitunter ein strategisches Mittel dar, um das Überleben der Organisation zu sichern (vgl. Klimecki/Laßleben/Riexinger-LI 1994: 25, Meyer/Rowan 1977; hierzu auch Kapitel 2.2.3). Dies bekräftigt die folgende Aussage der berufundfamilie gGmbH (2012):

"Mit dem Markenzeichen "audit berufundfamilie" profilieren sich Unternehmen nachhaltig auf drei Ebenen:

- bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, weil so das Engagement des Unternehmens für eine familienbewusste Unternehmenskultur deutlich wird
- bei der Gewinnung qualifizierten Nachwuchses, weil der Einklang von professionellen Interessen und familiären Bedürfnissen immer stärker die Karriereplanung beeinflusst
- bei Kundinnen und Kunden, weil dadurch ein wichtiger Imagegewinn als verantwortliches Unternehmen erzielt wird." (berufundfamilie aGmbH 2012, Hervorhebung im Original)

Um dem Markenzeichen *Audit berufundfamilie* und dessen drei deklarierten Wettbewerbsvorteilen zu entsprechen, bedarf es einer echten Veränderung der Unternehmenskultur und der Umsetzung des Leitbildes der verbesserten Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Letztlich müssen sich diese Veränderungen in Denk- und Handlungsstrategien widerspiegeln und auf die ganze Organisation wirken (vgl. Kapitel 2.4, 4).

-

<sup>&</sup>lt;sup>403</sup> Zu den weichen Standortfaktoren gehören z. B. Wirtschaftsklima, Kultur-, Wohn-, Freizeitqualität sowie die Familienfreundlichkeit (vgl. Architektur-Lexikon 2011).

<sup>&</sup>lt;sup>404</sup> Das Handeln findet in einem von den Zertifikatsvergebern (*berufundfamilie gGmbH*) und dem Management (Organisationsleitung) klar definierten und organisationsspezifischen Rahmen statt (vgl. Scott 1986: 93 sowie Kapitel 2.1.2.3). Die Intention ist dabei zielspezifisch (vgl. Bea/Göbel 2006: 3f.): Eine familienfreundliche Personalpolitik soll als gemeinsames Ziel in der Organisation verfolgt und etabliert werden (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3). Dazu bedarf es Lern- und Veränderungsprozessen (Wissensgenerierung bis hin zur Wissensnutzung; vgl. Kapitel 2.4).

Im Sinne einer systematischen Entwicklung einer familienbewussten/-freundlichen Personalpolitik soll die Implementierung des *Audits berufundfamilie* zu einer verbesserten Vereinbarkeit und deren Verankerung und Nachhaltigkeit (als familienfreundliche Kultur) in zertifizierten Organisationen, nicht zuletzt auch zur kontinuierlichen Profilierung, führen. Die Veränderung von Normen, Regeln und handlungsleitenden Theorien (vgl. Kapitel 2.2) sowie die Verankerung und Nachhaltigkeit des Audits in Organisationen bilden die Indikatoren für Veränderungs- bzw. Lernprozesse.

Diese sollen in der vorliegenden Interviewstudie durch die Dimension

- (1) Organisationsanalyse (vgl. Kapitel 2.2, 2.3)
  - a. Legitimität<sup>405</sup> (vgl. Kapitel 4.2.1)
  - b. Innovation<sup>406</sup> (vgl. Kapitel 4.2.2)
- (2) Analyse von Lernprozessen und Wissensmanagement<sup>407</sup> (vgl. Pawlowsky/Reinhardt 1997, Pawlowsky/Geppert 2005: 283ff.; vgl. Kapitel 2.4.4.4)
  - a. Wissensidentifikation/-generierung (vgl. Kapitel 4.2.3)
  - b. Wissensdiffusion (val. Kapitel 4.2.4)
  - c. Wissensintegration/-modifikation (vgl. Kapitel 4.2.5) und
  - d. Aktion (vgl. Kapitel 4.2.6) (vgl. Pawlowsky/Reinhardt 1997, Pawlowsky/Geppert 2005: 283ff.; vgl. Kapitel 2.4.4.4)

analysiert werden.

Das Forschungsvorhaben lässt sich auf die Frage nach dem Einfluss von Zertifikaten auf die organisationalen Wissensbestände und den sich daraus resultierenden Operationalisierungen simplifizieren. Der Neo-Institutionalismus trägt dazu bei, den Rahmen, d. h. die Makrofundierung, zu eruieren.<sup>408</sup>

132

<sup>405</sup> In der vorliegenden Untersuchung wird mit dem Neo-Institutionalismus der Schwerpunkt mithilfe der Dimension Legitimität auf die Frage des Legitimitätsstrebens und der Legitimitätssicherung durch Zertifikate gelenkt (vgl. Kapitel 2.2.4).
406 Mit der Dimension Innovation wird analysiert, ob Zertifikate Neuerungen bewirken und einen

<sup>&</sup>lt;sup>406</sup> Mit der Dimension Innovation wird analysiert, ob Zertifikate Neuerungen bewirken und einen Wettbewerbsvorteil generieren k\u00f6nnen (vgl. Kapitel 2.3).

<sup>&</sup>lt;sup>407</sup> Das Organisationale Lernen fragt nach individuellen und organisationalen Lernprozessen, nach dem Erleben (Deutungen, Repräsentationen, Interpretationen) und Verhalten (Handlungsstrategien) im Rahmen des Audits (s. Dinnensionen der Lern-/Wissensphasen) in den Organisationen (vgl. Kapitel 2.4).

<sup>&</sup>lt;sup>408</sup> Das makrosoziologische Fundament deklarieren Hasse/Schmidt (2010: 2) als "kulturtheoretische Perspektive auf Strukturmerkmale und Entwicklungsmuster der modernen Gesellschaft."

Das *Organisationale Lernen* trägt dazu bei, die Mikrofundierung des interessierten Phänomens (ob Organisationen durch Zertifikate lernen) zu analysieren. 409

Die Zusammenhänge der einzelnen theoretischen Konzepte mit der empirischen Studie werden in der Folge durch die Bestimmung und Begründung der zentralen Hypothesen der Interviewstudie erläutert.

# 3.1 Organisationales Lernen im Implementierungsvorhaben des Zertifikates Audit berufundfamilie: Die Hypothesen der empirischen Untersuchung

#### Einfluss der organisationalen Rahmenbedingungen auf Zertifizierungen

Aus neo-institutionalistischer Sicht verfolgen Organisationen neben ihren sachbezogenen Zielen immer auch ihr Interesse an gesellschaftlicher Legitimierung gegenüber der sozialen Umwelt. Zertifikate stellen einen gut sichtbaren Ausweis einer solchen Legitimierung dar.

#### Erste Hypothese :

Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen verbinden mit Zertifizierungen die Intention, die Legitimation der Organisation zu verbessern (vgl. Hasse/Krücken 2009, Walgenbach/Meyer 2008, DiMaggio/Powell 1983, Meyer/Rowan 1977).

# Einfluss von Zertifizierungen auf die Innovationsfähigkeit und Veränderungen in Organisationen

Eine Implementierung von Zertifikaten in eine Organisation ist immer mit dem Einfügen oder der Veränderung von Funktionen in bestehende Strukturen verbunden (vgl. Lehner 2006: 122, Kieser 2010: 290), d. h., es handelt sich um das Erlernen sowie den Erwerb neuer, innovativer Fähigkeiten und zugleich um einen Bruch oder die Weiterentwicklung alter, bereits institutionalisierter, konstituierter Handlungsprozesse (vgl. Crozier/Friedberg 1993: 250; vgl. Kapitel 2.2.2, 2.3).

#### **Zweite Hypothese**

Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen verbinden mit Zertifizierungen die Intention, Innovationen in der Organisation einzuführen und umzusetzen (vgl. Lehner 2006, Kieser 2010, Steinle 1985).

<sup>&</sup>lt;sup>409</sup> Eine Zusammenführung der Theorien, wie es die folgende Interviewstudie beabsichtigt, erfolgte bisher noch nicht. Lediglich Malek und Heinelt (2000) stellten einen Antrag auf Finanzierung eines Forschungsprojektes ("Die Europäischen Kommission als Lernende Organisation?"), in der beide Theorien als heuristischer Bezugsrahmen dienen sollten. Die Umsetzung des Antrages kam nicht zustande.

#### Einfluss von Zertifizierungen auf den Wissensbestand in Organisationen

Auf einer niedrigen Stufe des organisationalen Lernprozesses bleiben Veränderungen auf der Ebene weniger Akteure. Nur diese erwerben Wissen, das für die Zertifizierung wichtig ist, und setzen es in ihrem begrenzten Einflussbereich um. Das Wissen, was entwickelt und erworben werden muss, setzt sich zum einen aus dem Wissen über das Audit, das von der Hertie Stiftung vertrieben wird, zum anderen aus dem Prozess-, Erfahrungs- und Handlungswissen zusammen.

#### Die dritte Hypothese lautet daher:

Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen verfügen über Wissen der Implementierung der Zertifizierung.

#### Einfluss von Zertifikaten auf Lernprozesse in Organisationen

Soll *Organisationales Lernen* einen weiteren Einflussbereich bekommen, so muss neues Wissen diffundiert, integriert und modifiziert werden (vgl. Kapitel 2.4.4.4).

#### Vierte Hypothese:

Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen verbinden mit Zertifizierungen die Intention, innerhalb der Organisation für organisationale Themen zu sensibilisieren und entsprechende Lernprozesse auszulösen und zu verbessern.

#### Einfluss von Zertifikaten auf Überzeugung, Lern-, Denk- und Handlungsstrategien

Um die mit der Zertifizierung verbundenen Ziele erreichen zu können, müssen bisherige Aufgaben und Strukturen analysiert, ergänzt oder erneuert werden. Die Analyse, vor allem aber die Ergänzung, Verbesserung oder Veränderung von zielkonformen und handlungsleitenden Überzeugungen, Lern-, Denk- und Handlungsstrategien kennzeichnen einen Prozess des Lernens (vol. Kapitel 2.4).

#### Fünfte Hypothese :

Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen entwickeln Überzeugungen, Repräsentationen und Intentionen bezüglich Handlungsoptionen und Lernwirkungen von Zertifikaten.

### Einfluss von Zertifikaten auf operatives Handeln

Durch Zertifizierungen werden spezifische Ziele verfolgt, die das Lernen und Denken und nicht zuletzt auch Handlungsstrategien in Organisationen beeinflussen. Eine erfolgreiche Implementierung hat ein konkretes operatives, ziel- und leitbildkonformes Handeln zur Folge: Organisationale Veränderungen verbleiben nicht auf der rhetorischen Ebene, das Handeln in der Organisation entspricht den intendierten Zertifizierungszielen.

## Die sechste Hypothese lautet folglich:

Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen können mit verfügbarem Wissen operativ handeln, d. h. das Wissen nutzen, anwenden und umsetzen.

Anhand dieser Hypothesen analysiert und diskutiert die vorliegende Untersuchung, ob Zertifikate am Beispiel des *Audits berufundfamilie* 

- Implementierungslücken aufweisen (vgl. Veit 2007), d. h. als Lippenbekenntnisse<sup>410</sup> (vgl. ebd. 2007) in Organisationen auf rhetorischer Ebene verbleiben, oder ob implementierte Leitbilder
  - handlungsleitend werden (vgl. Giesel 2007),
  - Institutionen zum Wandel und zu neuen Entwicklungen von entsprechenden Sinn-,
     Erwartungs-, Ziel- und Strategiebildungen anregen (vgl. Türk 2008: 924) und tatsächlich signifikante Optionen auslösen (vgl. Krems 2009),
  - zur Routine, d. h. ein Stück Unternehmenskultur werden und damit
  - in der Organisationsbreite Anerkennung (vgl. Luhmann 2008) und Akzeptanz (vgl. Deutschmann 1997) finden.

<sup>410 &</sup>quot;Die Gefahr, dass Transformationsprozesse in Unternehmen mit der Erzeugung von Hochglanzbroschüren einen Abschluss finden und damit nie eine Umsetzung in die Alltagspraxis des Unternehmens durch eine Änderung in den Denk-, Entscheidungs- und Verhaltensmustern der Mitarbeiter finden, ist besonders hoch für breit angelegte Entwicklungsprozesse." (Zahn/Bullinger et al. 2009: 177, Hervorhebung im Original)

### 4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

## 4.1 Methodisches Vorgehen

Die folgende Grafik visualisiert den Forschungsprozess des Promotionsverfahrens:

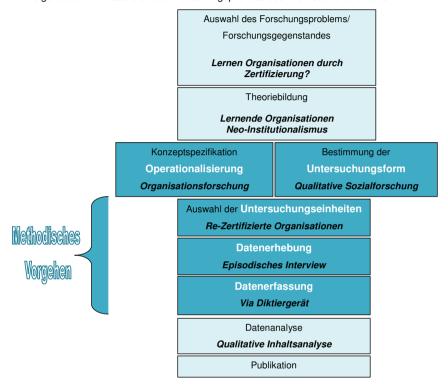


Abbildung 7: Forschungsverlauf (in Anlehnung an den idealtypischen Forschungsverlauf nach Schnell/Hill/Esser 1993: 118)

Das Untersuchungsdesign basiert auf einer qualitativ orientierten Datenerhebung, in der die subjektiven Perspektiven von *Personen mit Entscheidungskompetenz* hinsichtlich Zertifizierungen im Zentrum des Interesses stehen.

Dem methodischen Vorgehen (*Abb. 7:* hervorgehobenen Aspekte) widmen sich die folgenden Ausführungen.

#### 4.1.1. Das qualitative Untersuchungsdesign

organisationsbezogene Lernprozesse bezüglich der Implementierung Um familienfreundlichen Leitbildes mit ihren Strukturen. Zusammenhängen und Bedingungen. d. h. letztlich Lernaspekte und/oder handlungsleitende Theorien erheben zu können, ist ein qualitativ ausgerichtetes Forschungsdesign sinnvoll:

"Organisationen sind von Menschen geschaffene Systeme, die Bedeutung für ihre Mitglieder durch ihre Wahrnehmung, Deutung und Interpretationen gewinnen, Will man all dies wissenschaftlich fassen, so eignen sich qualitative Verfahren dafür besonders qut. Es ist daher nicht überraschend, dass diese innerhalb empirischer Organisationsanalysen eine erhebliche Rolle spielen." (Rosenstiel 2007: 238)

Das Untersuchungsdesign bildet also eine Momentaufnahme<sup>411</sup> der Implementierung der Vereinbarkeitsthematik von Familie und Beruf in Organisationen (vgl. Flick 2007: 255).

Es umfasst qualitative Elemente<sup>412</sup> in Form eines episodischen Interviews und ist in das wissenschaftliche Feld der Organisationsforschung<sup>413</sup> einzuordnen. Das Erkenntnisinteresse der Organisationsforschung richtet sich auf Organisationen als Sozialsysteme. Die Verwendung einer gualitativen Methode kann dabei behilflich sein, menschliches Verhalten und Handeln einer prozessualen Perspektive zugänglich zu machen und Wirklichkeiten und Zusammenhänge aufzuzeigen bzw. zu rekonstruieren (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2000: 23). Die qualitative Forschung will "zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit beitragen Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam (Flick/Kardorff/Steinke 2009: 14). So wird es möglich, subjektive Wahrnehmungen, Bedeutungen und Sinnzuschreibungen der befragten Organisationsmitglieder (Personen mit Entscheidungskompetenz) sowie organisationale Lernstrukturen abzubilden und zu beschreiben.

Als Erhebungsmethode wird das Interview gewählt. Das qualitative, analytische Interview ist ein ermittelndes Interview und "versucht vor allem, soziale Sachverhalte zu erfassen" (Lamnek 2005: 333). 414 In der Praxis der empirischen Sozialforschung bieten Interviews die Möglichkeit, bei den Befragten als Träger abrufbarer Informationen, Anhaltspunkte und ergebnisweisende Aspekte für die Forschungsfrage zu erhalten (vgl. Stangl 2010).

<sup>&</sup>lt;sup>411</sup> Die Untersuchung ist als Querschnitt angelegt.

<sup>412</sup> Lamnek (2005: 507f.) kennzeichnet die Merkmale qualitativer Forschung durch Offenheit (Entfaltung der Analyse aus dem Inhalt heraus), Kommunikativität (Entstehung der sozialen Wirklichkeit durch Interaktion und Kommunikation: gemeinsames Wissen, kommunikative Bedeutungszuschreibung), Naturalizität (natürliche Kommunikationssituation, natürliche Feldsituation, Lebensnähe und Alltäglichkeit) und Interpretativität (alltagsweltliche Kommunikationsinhalte verstehen, Erkennen von Bedeutungen von Handlungssituationen) . 413 Die Verbreitung qualitativer Methodik in der Organisationsforschung basiert auf der phänomenologischen

Forschungstradition. Aufgabe der empirischen Forschung ist es, Wirklichkeitskonstruktionen und Bedeutungszusammenhänge zu kreieren (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2000: 23) und komplexe Zusammenhänge zu rekonstruieren (vgl. Schütz 1971), d.h. soziale Phänomene im Alltagsgeschehen der Organisation (Interaktionen, Praktiken, Diskurse, Handlungsgeschehen, Wissenspotenziale) darzulegen.

<sup>&</sup>quot;Der Forscher oder Interviewer analysiert und beschreibt die Äußerungen des Befragten aufgrund theoretischer Überlegungen und Konzepte. Hier erfolgt [...] die Analyse der Äußerungen im Interview auf Basis theoretisch-hypothetischer Gedanken im Sinne von Hypothesenprüfung." (Lamnek 2005: 333)

#### 4. FMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Der Forscher erhebt Daten bzw. Repräsentationen, entwickelt typisierende Aussagen über Konstellationen der sozialen Wirklichkeit in Anlehnung an das zugrunde liegende theoretische Fundament und macht die Bedeutungsstruktur des sozialen Handelns explizit<sup>415</sup> (vgl. Lamnek 2005: 348, Köckeis-Stangl 1978: 348). Für die vorliegende empirische Untersuchung ist das episodische Interview als qualitatives Erhebungsinstrument besonders geeignet.

#### 4.1.1.1 Das episodische Interview

In den ausgewählten, zu untersuchenden Organisationen bzw. Institutionen werden Fragen an verschiedene Entscheidungsträger gestellt, um das Wissen von einem Teil der in den Institutionen arbeitenden Menschen abbilden zu können.<sup>416</sup> Im Detail interessiert die potenzielle Ausbreitung von Lernprozessen (Implementierung der Thematik bzw. von Handlungsstrategien in Form von *action bzw. theory-in-use*).

Durch das qualitativ ausgerichtete episodische Interview soll das Wissen derjenigen erfasst werden, die als Entscheider in Organisationen Lernen gestalten, begleiten, ändern und letztlich auch eine entsprechende Praxis bzw. handlungsleitende Theorie ermöglichen. Lamnek (2005) entwirft das episodische Interview als Methode, welche der Alltagskommunikation nahekomme. Es verbinde Narration und Befragung:

"In der Interviewkonzeption der episodischen Form wird der Versuch unternommen, die Vorteile des narrativen mit denen der leitfadenorientierten Interviews (Flick 1995) gemeinsam zu nutzen, über Abläufe und Kontexte zu erzählen und gleichzeitig Routinisierungen des Alltags und Verallgemeinerungen mit aufzunehmen." (Lamnek 2005: 363)

Lamnek (2005: 363) führt weiterhin aus, dass das episodische Interview durch die Methodenkombination (narrative und leitfadengestützte Aspekte der Interviewform<sup>417</sup>) die Möglichkeit einer Erkenntniserweiterung eröffne. Relevante Themen bzw. relevantes Wissen zum Untersuchungsgegenstand werden am ehesten über eine Kombination von subjektivem Wissen und Erfahrungen zugänglich, sodass das episodische Interview (durch die Kombination zur Erfassung von semantischem und episodischem Wissen) als Triangulation die Datenerhebung unterschiedlicher Datensorten ermöglicht (vgl. Flick 2011a: 325f.).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>415</sup> "Interviews strukturieren Merkmalszusammenhänge und tragen dazu bei, die sprachliche Repräsentation des Feldes bei den zu Befragenden zu eruieren" (Kallus 2010: 128).

<sup>&</sup>lt;sup>416</sup> Die Erfassung relevanter Lernprozesse und der daraus entstandenen Handlungsstrategien setzt die Bereitschaft von Interviewpartnern (Organisationsmitarbeitern) voraus, umfassend Auskunft geben zu wollen.

<sup>&</sup>lt;sup>417</sup> "Das episodische Interview stellt eine Kombination aus diesen zwei Zugängen dar, womit es zu einem Beispiel für eine methodeninterne Triangulation wird" (Flick 2011: 273). Methodeninterne Triangulation bedeutet, "dass innerhalb einer Methode verschiedene methodische Zugänge kombiniert werden, die unterschiedliche Zielsetzungen und theoretische Hintergründe einschließen, jedoch den Rahmen der Methode nicht sprengen" (Flick 2008: 27).

Die Triangulation des episodischen Interviews befähigt den Forschenden nach verschiedenen Datensorten zu fragen, die die Sicht- und Erfahrungsweisen der Interviewpartner widerspiegeln: (1) Argumentative Aussagen (Explikationen von Begriffen und ihren Zusammenhängen untereinander), subjektive Definitionen bzw. Beispielschilderungen (z. B. Metaphern, Klischees und Stereotypen) sowie "Repisoden" (wiederkehrende Situationen) (vgl. Flick 2008: 36f. sowie 2011: 279).

Das episodische Interview hat wie bereits angedeutet eine gewisse Nähe zum narrativen Interview<sup>419</sup> und bildet durch seine Erzählbasis die Orientierung(smuster) des aktuellen Handelns ab, d. h., es werden Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion erkennbar (vgl. Lamnek 2005, Flick 1995). Das Interview zielt darauf ab, den Interviewten erzählen zu lassen, aber auch zielgerichtete Fragen stellen zu können.<sup>420</sup> Die Fragen orientieren sich an einem Leitfaden<sup>421</sup>, der alle Themen, die angesprochen werden sollen, beinhaltet und als thematischer Redeimpuls fungiert. So können neben den narrativen-episodischen Aspekten bzw. narrativen Anteilen<sup>422</sup> des Interviews, die durch den Erzählmodus den Orientierungsmustern des Handelns am nächsten kommen (vgl. Lamnek 2005: 358), in der zweiten Phase Erkenntnisse über semantisches Wissen<sup>423</sup> (Regelmäßigkeiten und Regeln) in Form von Generalisierungen, Abstraktionen und Sinnzusammenhängen erfragt und dargestellt werden, d. h., "[i]n das Verfahren sind sowohl Erzählungen als auch die Beantwortung zielgerichteter Fragen integriert" (Lamnek 2005: 362).

<sup>&</sup>lt;sup>418</sup> Das episodische Interview stellt "für sich schon eine Form der "within-methods"-Triangulation dar: Hier werden Erzählanreize mit Fragen kombiniert, um Erzählungen und Antworten als verschiedene Datensorten zu erhalten" (Flick 2011a: 324, Hervorhebung im Original). Die "within-methods"-Triangulation kann daher als Daten-Triangulation verstanden werden, die die Verwendung verschiedener Subskalen in einem Fragebogen beinhaltet. Mit dem episodischen Interview als Erhebungsverfahren kann der Ansatz der methodeninternen Triangulation verfolgt und Aufschluss über Alltagswissen in Form von semantisch-begrifflichem durch Fragestellungen sowie episodisch-narrativem Wissen aus Situationserzählungen gegeben werden (vgl. Flick 2010: 381f.).

<sup>&</sup>lt;sup>419</sup> Das narrative Interview ist eine Spezialform des Interviews und zielt darauf ab, Sichtweisen und Handlungen von Personen zu erklären, zu verstehen und subjektive Sinnstrukturen aufzudecken (vgl. Schütze 1977, Mayring 2002). Es kann als Erzählung charakterisiert werden. Der Interviewer präsentiert eine *erzählgenerierende* Einstiegsfrage, auf die die befragte Person, möglichst unbeeinflusst durch den Interviewer, frei antworten kann (vgl. Lamnek 1995: 70f.).

<sup>420 &</sup>quot;Neben Erzählaufforderungen bilden Fragen [...] den zweiten Zugang im Interview. Dieser zielt auf die semantischen Anteile des Wissens ab. [...] Generell soll das Interview verschiedene Bereiche des Alltags erfassen, in denen das Thema der Untersuchung für die Befragten relevant wird." (Flick 2011: 275): "Ziel des episodischen Interviews ist, bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender etc. Form darzustellen und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen." (Flick 1995: 125)
421 Der Leitfaden dient während des episodischen Interviews als Strukturierung des theoretischen Vorwissens

<sup>&</sup>lt;sup>421</sup> Der Leitfaden dient während des episodischen Interviews als Strukturierung des theoretischen Vorwissens bzw. als Gerüst und wird flexibel verwendet. So können Fragen im Kontext jedes Interviews sinnig thematisiert werden, um nicht zuletzt Transparenz, Stimmigkeit und Offenheit sowie Kommunikativität und Naturalizität als Forschungsprinzipien im höchsten Maße gewährleisten zu können (vgl. Lamnek 2005: 507f.).

<sup>&</sup>lt;sup>422</sup> Lamnek (2005: 362) postuliert in Anlehnung an Flick (1995), dass Subjekte bezüglich des Untersuchungsgegenstandes zwei Formen des Wissens beherbergen: "(1) bei der ersten Form handelt es sich um das narrativ-episodische Wissen, das aus unmittelbarer Erfahrungsnähe hervorgegangen ist und einen Erinnerungsfundus an konkreten Begebenheiten beinhaltet. Im Mittelpunkt steht hierbei die Darstellung von Situationsabläufen".

<sup>423 &</sup>quot;(2) Die zweite Form repräsentiert das semantische Wissen und bezeichnet das aus den Erfahrungen abgeleitete Wissen, d. h. Generalisierung, Abstraktionen und die Setzung bestimmter Zusammenhänge durch das Subjekt. Es geht besonders darum, Begriffe zu benennen und diese miteinander in Beziehung zu setzen." (Lamnek 2005: 362)

#### 4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Das episodische Interview ist also eine Kombination aus Erfahrungskontexten, die erzählerisch erfolgen und durch abstrahierte Begriffe und Regeln die Basis der Argumentation bilden (vgl. Lamnek 2005: 362). Beide Arten des Wissens können so systematisch genutzt und miteinander verbunden werden (vgl. Flick 2008: 31). Die zweite Phase des Interviews erfolgt, wie beschrieben, als leitfadengestützte Befragung. Diese stützt sich auf das halbstandardisierte Interview. Das halbstandardisierte Interview ermöglicht wichtige Zusatzinformationen und geht mehr in die Tiefe als das standardisierte Interview. Das standardisierte Interview legt die Formulierung der Fragen, deren Reihenfolge sowie deren Antwortmöglichkeiten fest, wodurch jedoch Zusatzinformationen verloren gehen können (val. Lamnek 2005; 336. Stangl 2011). Das halbstandardisierte Interview orientiert sich an einem Leitfaden. 424 Die in halbstandardisierten Interviews gestellten Fragen können, im Gegensatz zum standardisierten Verfahren, an zuvor festgelegten Stellen in ihrer Reihenfolge variieren, umformuliert oder ggf. bei Dopplung nicht gestellt werden. Außerdem sind Rückfragen bei Verständnisproblemen erlaubt (vgl. Stangl 2011). So ermöglicht das halbstandardisierte Interview dem Interviewer situations- und teilnehmergerecht agieren zu können, um so für die Fragestellung bedeutende Aspekte herausarbeiten zu können (vgl. Lamnek 2005; 336). Diese Aspekte sollen zur qualitativen Auswertung und Beantwortung der Fragestellung verwendet werden.

Zur systematischen Auswertung wird in der Arbeit ein strukturierender Ansatz als inhaltsanalytisches Interpretationsverfahren gewählt, der in den folgenden Kapiteln zur Datenerhebung, -aufarbeitung und -auswertung (vgl. Kapitel 4.1.3) expliziert wird.

#### 4.1.2 Auswahl der Untersuchungseinheiten und Interviewpartner

In die zuvor erläuterte Befragung bzw. Überprüfung der Arbeitshypothesen (vgl. Kapitel 3) werden zwei Hochschulen und sechs Verwaltungen (davon drei Kommunen und drei Ministerien) eingebunden. Diesen Organisationen wurde durch das *Audit berufundfamilie* eine familienbewusste Personalpolitik bzw. das Herstellen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie attestiert und zertifiziert. 425

\_

<sup>424</sup> Der Interviewleitfaden beinhaltet Fragen zur Thematik, die auf der Basis des theoretischen Hintergrundes fußen (Kapitel 2). Er umfasst zum einen unter der Kategorie *Organisationsanalyse* die Kernbegriffe des NI (*Legitimation*, (*De-) Institutionalisierung*), die Veränderungen und Innovationen hervorrufen können. Er umfasst darüber hinaus die Lernphasen, die auf dem interaktiven Wissensmanagement von Pawlowsky (1998) basieren und als Begrifflichkeiten in das kodifizierte Verfahren übernommen wurden (s. u.). Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

<sup>&</sup>lt;sup>425</sup> Grundsätzlich gebührt der Zertifizierungsthematik *Familienfreundlichkeit* an sich für die Ergebnisse keine exorbitante Relevanz. Eine Übertragbarkeit bzw. Transformation der Untersuchungsergebnisse auf diverse Organisationen (die eine Implementierung, d. h. eine Zertifizierung anstreben) soll hergestellt werden können.

Durch eine Dokumentenanalyse konnten ähnliche Strukturen und kongruente Intentionen der ausgewählten Organisationen des öffentlich-rechtlichen Sektors (familienfreundliche Verwaltungen/Hochschulen) auf Vergleichbarkeit analysiert werden (s. im Anhang: *Profile*). Die Anzahl der Unternehmen/Organisationen bzw. der Interviewteilnehmer kann keine Repräsentativität der Ergebnisse gewährleisten. Jedoch tragen die Interviewergebnisse dazu bei, die Relevanz der im theoretischen Teil differenzierten Veränderungs- und Lernprozesse sowie Lernerfolge (in Form von Veränderungen organisationaler Handlungstheorien) zu erörtern und zu bestätigen.

Als Interviewpartner wurden Personen in Entscheidungspositionen<sup>427</sup> bestimmt. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte in den Untersuchungseinheiten möglichst homogen, sodass eine intersubjektive Vergleichbarkeit eingeräumt werden kann. Die Entscheidungsträger sind aufgrund ihrer Profession in der Lage, organisationale Strukturen und (Lern-)Prozesse gemäß dem familienfreundlichen Audit darzulegen, zu reflektieren und zu begründen, darüber hinaus über Erfahrungen zu berichten und Notwendigkeiten oder Bedingungen der Implementierung erkennen zu können.

Zunächst folgt die ausführliche Begründung<sup>428</sup>, warum sich die Interviewstudie auf die Befragung von *Personen mit Entscheidungskompetenz* stützt, bevor die Datenerhebung, - aufarbeitung und -auswertung (vgl. Kapitel 4.1.3) beschrieben wird:

#### Führungskräfte bzw. Personen mit Entscheidungskompetenz

Die Unterstützung und der Einsatz der Führungskraft ist die notwendige und treibende Kraft der Veränderung bzw. "[...] der wichtigste Motor und damit auch einer der kritischen Faktoren für Veränderungsprozesse in einem Unternehmen" (Kraus/Becker-Kolle/Fischer 2004: 39; vgl. hierzu auch Frey et al. 2008, Göhlich 2007: 116, John 2007, Kraus 2004, Müller-Stewens/Pautzke 1991, Neumann 2000 sowie von Stattelberger 1996).<sup>429</sup>

\_

<sup>427</sup> Als *Personen mit Entscheidungskompetenz* wurden in den Untersuchungseinheiten Projektverantwortliche, Personalverantwortliche, Frauenbeauftragte sowie Personalräte befragt.

<sup>&</sup>lt;sup>426</sup> Kennzeichnende Dokumente (Flyer, Formblätter etc.) sowie Inhalte von Internetseiten mit Auskunft zur Zertifizierung, Zertifizierungszielen und -inhalten sowie zu Unternehmensleitbildern wurden analysiert bzw. untersucht, um unternehmensspezifische Verlautbarungen zur Auswahl und (strukturellen) Beschreibung der Untersuchungseinheiten hinzuziehen zu können. Ausführungen zur Dokumenten- und Aktenanalyse s. bei Wolff (2009: 502ff.).

<sup>&</sup>lt;sup>428</sup> Die Begründung erfolgt ausführlich, da Führungskräfte bzw. *Personen mit Entscheidungskompetenz* eine entscheidende Stellschraube des Implementierungsprozesses sind: Mit ihnen, ihren Repräsentlationen, Interpretationen, ihrer Unterstützung und ihren Handlungen im Unternehmen steht und fällt der Prozess. Sie haben einerseits Einfluss auf die Gestaltung struktureller Bedingungen, andererseits aber auch auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Organisation tätig und somit (Funktions-/Aufgaben-)Träger von Veränderungen und von Lernprozessen sind, die wiederum die Organisationskultur beeinflussen können (vgl. Kapitel 2.4; v. a. Kapitel 2.4.4.1). Sie und die Aspekte für eine erfolgreiche Implementierung werden daher dezidiert aufgeführt.

<sup>&</sup>lt;sup>429</sup> Vgl. hierzu auch Göhlich (2007: 123f.) und Stern (2010: 60), die ebenfalls auf die Unterstützung von Schlüsselpersonen und Promotoren in Verfahren bzw. Zertifizierungsprozessen verweisen.

#### 4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Führungskräften kommt in Implementierungsprozessen bzw. OL-Prozessen eine besondere Bedeutung zu: Sie vermitteln durch ihre Führungstätigkeit Motive und Strategien. Sie sind Repräsentanten der Organisation, führen organisationale Handlungen vor dem Hintergrund ihrer organisationalen Zugehörigkeit durch (vgl. Eberl 1996: 108), leben Leitbilder (vgl. Kapitel 2.3.2) vor und können eine entsprechende Kultur befürworten, gestalten und lenken (vgl. John 2007, Probst/Gomez 1997, Steinmann/Schreyögg 2005, Ulrich 1984, Walgenbach/Meyer 2008).<sup>430</sup>

Führungskräfte sind Entscheider (Personen mit Entscheidungskompetenz) Multiplikatoren (vgl. Sattelberger 1996; 21). Ihre Funktion ist die Erhaltung der Voraussetzung für die Fortsetzung und organisations-konvenable Steuerung der internen. organisationalen Operationen und Kommunikationen (vgl. Steinmann/Schrevögg 2005: Kapitel 4.3.4.1). Führung<sup>431</sup> ist demzufolge das Treffen von organisationsrelevanten Entscheidungen (vgl. Malik 2007: 16, Stähle 1999: 89), ein Vermittlungsprozess von Motiven und Strategien, Strukturaufbau und -gestaltung sowie das aktive Vorleben des Leitbildes bzw. der leitbild-immanenten Organisationskultur (vgl. Probst/Gomez 1997: 255). Führungskräften obliegt es, eine entsprechende Kultur bzw. ein spezifisches Leitbild im Unternehmen (vorbildlich) vorzuleben, zu etablieren und zu promoten. Mit ihrem Verhalten können sie maßgeblich dazu beitragen, dass Normen gelebt bzw. Veränderungen akzeptiert und Leitbilder etabliert werden<sup>432</sup> (vgl. John 2007: 80 in Anlehnung an Staffelbach 1994: 361).

"Um eine Veränderung erfolgreich einleiten und umsetzen zu können, ist die Koalition der Führungsriege als gemeinsame Befürworter des Prozesses unumgänglich. Denn erst, wenn eine kompetente und durchsetzungsfähige Führung dahinter steht, ist die notwendige und treibende Kraft und damit die Basis zur Umsetzung der Veränderung geschaffen." (Frey 2008: 291)

-

<sup>430</sup> Führungspersönlichkeiten geben zum einen direkte Handlungsvorgaben und beeinflussen zum anderen das Klima eines Unternehmens (vgl. Bolte/Porschen 2006, Kotthoff/Reindl 1990, Pettigrew 1979, Pullig 2000, Schein 1995, Staehle 1999, Williams u. a. 1993).

Grundsätzlich ist Führung definiert als (1) interaktionistisches Gruppenphänomen. (2) intentionale soziale Einflussnahme und zielt darauf ab (3) durch Kommunikationsprozesse Ziele zu erreichen (vgl. Weinert 1989: 555; siehe auch die umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Führungsbegriff bei Neuberger 2002: 47). Diese Definition von Führung findet in der Führungsliteratur großen Konsens (vgl. Cornelius/Kantelberg 2010: 199). Führen ist charakterisiert als das "Gestalten und Lenken einer gesellschaftlichen Institution eines sozialen Systems" (Ulrich 1984: 87). Cornelius und Kantelberg (2010) betonen in Anlehnung an Bleicher (1999: 442), dass Führung zwei elementare Dimensionen beherbergt: "Die Führung der Organisation (Unternehmens-/Organisationsführung) und die der in ihr tätigen Menschen (Personal-/Menschen-/Mitarbeiterführung)" (Cornelius und Kantelberg 2010: 205). Führungskräfte sind sowohl "für das ökonomische Ergebnis verantwortlich als auch für die Berücksichtigung von humanen Belangen ihrer Mitarbeiter" (Bleicher 1999: 442). Zudem werden die Aufgaben der Organisationsführung durch das St. Galler Managementmodell (1991) in das normative (unternehmerische Legitimations- und Veränderungspotenziale), strategische (Aufbau Management Wettbewerbsvorteile) und operative (Gewährleistung effizienter Abläufe Problemlösungsroutinen) unterteilt (vgl. Bleicher 1999: 71ff., Rüegg-Stürm 2003: 71, Ulrich/Fluri 1995: 19).

<sup>432 &</sup>quot;Dazu zählen insbesondere das Vorleben sowie konkrete Handlungen i. S. von Entscheidungen, Anordnungen und Kontrollen. Im Rahmen des symbolischen Managements werden die Werte und Normen der Organisationskultur symbolisch in die unternehmerischen Handlungsprinzipien eingebaut. Dieses Handeln bedingt die vollständige Verinnerlichung der kulturellen Werte einer Organisation durch die Führungskraft und das Vorhandensein von sozialer Kompetenz sowie Kommunikationsfähigkeit. Konkrete Maßnahmen im Sinne eines symbolischen Managements bestehen beispielsweise in der Pflege der informellen Kommunikation eines "Managements by Wandering Around"." (John 2007: 80, Hervorhebung im Original)

Veränderungen dürfen keine Lippenbekenntnisse bleiben, denn organisatorische Regelungen alleine reichen nicht aus, sie müssen von den Führungskräften mit *Leben gefüllt* werden und die Umsetzung der Leitziele aktiv forcieren (vgl. Bolte/Proschen 2006: 154), d. h. die Unternehmenskultur leben (vgl. Giesel 2007: 91):

"Unternehmenskultur hängt dann stark davon ab, welche Grundwerte von Führungskräften vorgelebt werden, welche Zeichen durch diese gesetzt werden." (Giesel 2007: 91)

Fazit: Führungspersönlichkeiten werden daher als Kulturmanager in Organisationen verstanden: Sie setzen Impulse, sie können Rahmenbedingungen<sup>433</sup> (für die Kommunikations- und Unternehmenskultur) schaffen, lenken und verändern,

- indem sie die leitbild- bzw. audit-immanenten Ziele, Strategien und Arbeitsabläufe in ihren eigenen und organisationalen Grundprämissen verankern<sup>434</sup> (vgl. Schein 1995: 308, Willke 1996: 162) und kommunizieren,
- d. h. das Wissen transparent und verständlich machen, es auf alle Köpfe verteilen und es infolgedessen für die ganze Organisation nutzbar machen (vgl. Neuberger 2002, Pinnow 2008: 164).

Die Ausführungen verweisen eindeutig darauf, dass der Mensch als Mitarbeiter bzw. Führungskraft mit seiner mentalen Aktivität (vgl. Kapitel 4.2.5.1, 4.2.5.2), seinem individuellen Grundmotiv, seiner Lern- und Veränderungsfähigkeit sowie -bereitschaft Einfluss auf die Erneuerungen in Organisationen nimmt (vgl. Kapitel 2.4.5.2). John (2007: 86) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Führungskräfte eine Vorbildfunktion innehaben.

- (1) die die Selbstverpflichtung umfasst, sich mit der Vereinbarkeitsthematik auseinanderzusetzen,
- (2) die beinhaltet, dass sie von Beginn an in der Lage sind, die neuen Initiativen bzw. die neue Methodik vorzuleben sowie
- (3) dass sie als Coach fungieren, um die Akzeptanz<sup>436</sup> des Audits zu befördern, um schließlich die Umsetzung der neuen Praktiken in der Organisationsbreite zu fördern (vgl. hierzu auch Giesel 2007 und Bolte/Porschen 2006).

<sup>433</sup> "Führungskräfte benötigen als Rahmenbedingungen 1. klare Spielregeln, die gemeinsame Werte und Ziele deklarieren und die Zusammenarbeit koordinieren, 2. eine effektive Kommunikation sowie 3. Gerechtigkeit in dem Ung

<sup>434</sup> És ist wichtig, Organisationsakteure für das gemeinsamé Ziel zu begeistern bzw. zu gewinnen: "Generell ist der Erfolg dann am effektivsten, wenn Führungskräfte ihre Mitarbeiter für die Zielführung gewinnen können" (John 2007: 90).
<sup>435</sup> Die Motivation bzw. Bereitschaft, sich mit Innovationen, neuen Maßnahmen und Strukturen zur Vereinbarkeit

<sup>435</sup> Die Motivation bzw. Bereitschaft, sich mit Innovationen, neuen Maßnahmen und Strukturen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie auseinanderzusetzen, hängt stark mit der zugemessenen Bedeutung bzw. individuellen Einstellung zusammen.

<sup>436</sup> Akzeptanz, die Bedingungen zur Akzeptanz sowie zur Änderungsbereitschaft werden in Kapitel 2.3.2 beschrieben (vgl. hierzu auch 2.2.3 und 2.4).

143

Es sei daher Führungssache, Lernprozesse zu befördern, Zertifikate und/oder implizite Innovationen umzusetzen. Gesinnung, Ziele und Motivation bedürfen dabei einer bewussten Steuerung, <sup>437</sup> so Stern (2010: 24). Die Führungsrealität zeige jedoch, "dass Anforderungen und Unternehmenspraxis [...] selten übereinstimmen" (ebd. 2010: 24; vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.4).

Die erfolgreiche Implementierung von Zertifikaten und innovativen Praktiken zur Vereinbarkeit benötige die Führung als Motor. 438 Der Führungskraft als Motor obliege. "Innovationsimpulse zu geben. Zielvorstellungen und Perspektiven aufzuzeigen, Wertvorstellungen und Orientierung weiterzugeben. Fähigkeiten und Kompetenz mitzuteilen. Zufriedenheit und kämpferischen Optimismus auszustrahlen und ständig aufzumuntern und zu ermutigen ("Initiative zur Initiative")" (Stern 2010: 29. Hervorhebung im Original). Die Ausführungen machen deutlich, dass Führungskräfte über Entscheidungskompetenzen verfügen und durch Kommunikation Lern- und Veränderungsprozesse etablieren und gestalten können. Neben der Verinnerlichung des Audits als mentales Modell in den Köpfen der Entscheidungsträger (DeGeus 1988: 70f.) und des Vorlebens von Entscheidungen und konkreten Handlungen bedürfe es der Pflege der Kommunikation (vgl. John 2007: 80). Bei der Etablierung und Umsetzung eines leitbildimmanenten Audits bzw. der damit verbundenen Motive ist die Kommunikation der Führung über diese/s wesentlich: ihre Kommunikationsgewohnheiten sind für Lernprozesse essenziell (vgl. Kapitel 4.3.4 sowie John 2007).

# Kommunikation als Führungsaufgabe

Führungskräfte fungieren als Multiplikatoren (s. o.) und sind Initiatoren, um die Basis zur Umsetzung von Veränderungen zu schaffen (vgl. Frey et al. 2008: 291). Dabei haben sie die Aufgabe, Wissen zu teilen bzw. weiterzuvermitteln (vgl. Neuberger 2002, Pinnow 2008: 164, Rosenstiel 2001; vgl. hierzu die Ausführungen zur *Kommunikation* in Kapitel 2.4.5.2 sowie im Anhang). Mitarbeiter sind darauf angewiesen, dass sie mit Wissen versorgt werden (vgl. Klimecki 1996: 32. Weick 1995: 186f.).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>497</sup> In diesem Zusammenhang wird auf Göhlich (2007) verwiesen, der betont, dass Führungskräfte durch Schlüsselerlebnisse geprägt werden. Gewonnene Erfahrungen aus Erlebnissen können dabei als Lerneffekt oder Folgerung für zukünftiges Handeln verstanden werden (vgl. hierzu ebenfalls Güldenberg 2003 sowie Kapitel 2.4.5.2).

<sup>2.4.5.2).

438</sup> Als Motor oder Katalysator werden in der vorliegenden Interviewstudie Führungskräfte oder Personen verstanden, die im Rahmen des vorliegenden Beispiels versuchen, Lösungen gesellschaftlicher Trends und Leitbilder, im Besonderen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Organisationen am Beispiel des Audits berufundfamilie, zu finden.

<sup>&</sup>lt;sup>439</sup> "Wichtig ist besonders, dass sich die Unternehmensleitung explizit zur Bedeutung des Wissensmanagements bekennt und es als Führungsaufgabe hervorhebt. Das kann z. B. durch die Verankerung in Führungsgrundsätzen und entsprechenden Kommunikationsmaßnahmen verdeutlicht werden" (Nerdinger 2004: 100).

Es bedürfe der Pflege der informellen und vertrauensvollen<sup>440</sup> Kommunikation (vgl. John 2007: 80, Wahren 1996: 169, Willke 1995: 288). Denn wie zuvor erläutert müssen die Motive des Audits den Organisationsmitgliedern deutlich sein. Sie müssen die Handlungsziele kennen und nachvollziehen können, um sie schließlich zur Bedingung des Handelns machen zu können (vgl. Argyris/Schön 1978, John 2007: 77, Walgenbach/Meyer 2008, Wiswede 1990: 6f.; Kapitel 2.2.3, Kapitel 2.4.5.2). Zahn und Bullinger et al. (2009) definieren Führungskräfte daher als *horizontale Informationsbroker, Intergratoren von Fähigkeiten* (Zahn/Bullinger et al. 2009: 122) sowie als *lokale Entscheider*<sup>441</sup>, die den Zusammenhalt stärken und Synergieeffekte im Unternehmen erzielen können (vgl. Eberl 1996, Neumann 2000, Schreyögg 2008, Schüerhoff 2006 sowie Kapitel 2.1.1 und 2.4.3).

Göhlich (2007: 130) formuliert, es sei wichtig, dass die Kommunikation im Unternehmen gestärkt werde. Erfolgreiche Unternehmen kommunizieren erfolgreich, d. h., es ist Aufgabe der Führungskräfte, das Leitbild der Vereinbarkeit als Vision hervorzubringen und dieses mit Enthusiasmus und Energie zu vertreten (vgl. Crossan et al. 1999: 343, Easterby-Smith/Crossan/Nicolini 2000: 786 sowie Kapitel 2.3.2 und 2.4.4).

# Vertrauen/Ernsthaftigkeit

In dem Kontext, dass Führungskräfte eine Schlüsselfunktion haben, stellt John (2007: 71) allerdings fest, dass Entscheidungsträger oftmals eine *espoused theory* äußern und die *theory-in-use* vernachlässigen (vgl. Kapitel 2.2.4), sie aber ihre Führungsphilosophie ändern müssen, um Implementierungsinhalte – hier die audit-immanenten Ziele – als Vorbild vorleben und pragmatisch umsetzen zu können. Zahn und Bullinger et al. postulieren ebenfalls, dass Führungskräfte sowie die Organisation an sich *glaubhafte Vorbilder* (Zahn/Bullinger 2009: 177) seien sollten, die die entsprechenden Ziele verfolgen, sich vorbildlich verhalten und Erwartungen erfüllen:

•

<sup>&</sup>lt;sup>440</sup> Köhling (2012: 134) postuliert, dass eine vertrauensvolle Kommunikation eine "zentrale Bedeutung für die Steuerung von Kommunikationsprozessen" habe und die Veränderung von Wissens- und schließlich auch Handlungsstrukturen erleichtere: Vertrauen oder Misstrauen seien in aller Regel nicht thematisiert, wirkten aber implizit und sind bestimmend für die Art und Weise der Kommunikation (s. u.).

Der lokale Entscheider ist in unmittelbarer Nähe zum operativen Bereich aktiv oder setzt Operationalisierungen selbst um (vgl. Wesoly et al. 2009: 801), d. h., es wird postuliert, dass Führungskräfte, die im Implementierungsprozess stark involviert sind, über bestimmte Informationen schneller verfügen können. Dies sei in der Geübtheit und Vertrautheit der entsprechenden Person begründet; der lokale Entscheider sei besser in der Lage, die Bedeutung und den Wahrheitsgehalt von Informationen zu prüfen und zu beurteilen (vgl. Wesoly et al. 2009: 801, Güldenberg 2003, Probst 1994 sowie Kapitel 2.4.5.2). So seien die Wahrnehmung und das Verfügen über Informationen organisationaler Vorgänge Personen mit Entscheidungskompetenz, die beispielsweise als Projektleitung fungieren, wesentlich geläufiger und einfacher zugänglich.

Nur so könne ein vertrauensvolles Klima entstehen, das schließlich auch Lernprozesse – wie familienbewusstere Denk- und Handlungsweisen – fördere (vgl. John 2007: 75). 442

"Das Vorbild ist eine wichtige Eingangsgröße im subjektiven Wahrnehmungsprozess von Mitarbeitern. Eine Vorbildfunktion entsteht in erster Linie auf der Basis von Glaubwürdigkeit. Dazu zählt [sic] ein reflektiertes Durchsetzungsvermögen im Sinne des Vermittelns von Sicherheit im Verhalten sowie das Schaffen von Akzeptanz und Selbstwertgefühl. [...] Die Grundlage von Glaubwürdigkeit bilden im Wesentlichen Vertrauen und Respekt." (John 2007: 75)

Vertrauen<sup>443</sup>, Verlässlichkeit und Ernsthaftigkeit seien daher wichtige Aspekte zur nachhaltigen und langfristigen Operationalisierung von Zertifizierungen (vgl. hierzu auch Kelley 1967 und Eberl 2010). Eberl (2010) macht darauf aufmerksam, dass eine längerfristige Beibehaltung der Implementierungs- bzw. Zertifizierungsziele essenziell sei. Auch Kelley (1967) postuliert, dass die Aufrechterhaltung einer entsprechenden Symbolik – in der vorliegenden Studie am Beispiel des familienfreundlichen Agierens – in verschiedenen Situationen durchgehalten werden müsse, um die Konsistenz bzw. soziale Konformität, die Vertrauenswürdigkeit des Audits bzw. die Glaubwürdigkeit der Symbolik zu erhöhen und die Vertrauensbereitschaft in das Audit und seine faktische Umsetzung bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu stärken (vgl. Kapitel 2.2.4). Zahn und Bullinger et al. (2009) warnen, dass nicht erfüllte Erwartungen Vertrauen und Verlässlichkeit in der Organisation schmälern und weiteren Lernprozessen sowie Operationalisierungen schaden können:

"Gerade solche Projekte bergen die Gefahr in sich, zu größtmöglichen Motivationskillern in Unternehmen zu avancieren, da hier – für alle Mitarbeiter erkenn- und einklagbar – Initiativen gestartet und damit Hoffnungen geweckt werden, die bei mangelnder Realisierung eine tiefe Vertrauenskrise zwischen Unternehmensführung und Mitarbeitern hervorrufen können. [...] Der häufig beobachtbare Effekt ist, dass weiteren Initiativen – unabhängig von ihrem Ziel – mit großem Misstrauen begegnet wird und diese nicht mehr ernst genommen werden." (Zahn/Bullinger et al. 2009: 177)

Werden Implementierungsinhalte, so auch das Audit berufundfamilie, von Personen mit

(2001) als sinnorientierte Führung in Änlehnung an Hinterhuber/Krauthammer (1997) beschreibt, liege ein Wille

\_

Entscheidungskompetenz als Stück der Unternehmenskultur wahrgenommen, prägt dies ihre Grundannahmen, ihre Haltung, ihre Handlungsintentionen und schließlich auch die realen Abläufe und somit den Referenzrahmen, der das Handeln und die Führungspraxis beinhaltet (vgl. Neuhaus 2009: 177, Schreyögg/Koch: 331f.). Wenn Personen mit Entscheidungskompetenz Lern- und Veränderungsprozesse entsprechend des vorliegenden Beispiels familienbewusst gestalten, kommunizieren und aktiv forcieren (vgl. Giesel 2007: 91), können sie die verbesserte Vereinbarkeit als gelebte Unternehmenskultur untermauern: Sie müssen Visionär und Vorbild sein und Werte schaffen (vgl. Hinterhuber/Krauthammer 1997, Pircher-Friedrich 2001), damit Normen gelebt bzw. Veränderungen akzeptiert und Leitbilder etabliert werden können (vgl. John 2007, Staffelbach 1994). Visionär sein bedeutet überzeugen und als Vorbild dienen. Vorbild sein bedeutet kommunizieren und bewegen. Schaffen von Werten heißt ein Bewusstsein zu gestalten, zu fördern. Diesen Führungsanforderungen, die Pircher-Friedrich

zum Sinn (Henn 2008: 25) zugrunde.

443 Zahlreiche empirische Studien haben belegt, dass Vertrauen eine positive Wirkung auf die Arbeitszufriedenheit und ein höheres Commitment hat (vgl. hier zu beispielsweise Dirks/Ferrin 2001). Vertrauen wird als strategischer Wettbewerbsvorteil betrachtet (vgl. Eberl 2010 in Anlehnung an Barney/Hansen 1994).

<sup>444 &</sup>quot;Die Gefahr, dass Transformationsprozesse in Unternehmen mit der Erzeugung von Hochglanzbroschüren einen Abschluss finden und damit nie eine Umsetzung in die Alltagspraxis des Unternehmens durch eine Änderung in den Denk-, Entscheidungs- und Verhaltensmustern der Mitarbeiter finden, ist besonders hoch für breit angelegte Entwicklungsprozesse." (Zahn/Bullinger et al. 2009: 177, Hervorhebungen im Original)

Resümee: Können Organisationsmitglieder am Vorbild der Leitung und der Personen mit Entscheidungskompetenz durch Kommunikation und Handlungen (vol. Kieser 2002: 287ff... Watzlawick 1986) strukturelle, familienfreundliche Konstellationen erkennen (vol. Schwarz 75). beeinflussen diese die Deutunasund Interpretationsmuster Organisationsmitglieder in der Organisation, Wissensbestände in denen und Weltanschauungen repräsentiert werden.

Wenn Führungskräfte bzw. *Personen mit Entscheidungskompetenz* motiviert sind, die Umsetzung der audit-immanenten Ziele vorleben und so auch die Mitarbeiter motivieren können, prägt dies das soziale und audit-geleitete Handeln.

Es werden somit familienfreundliche Operationalisierungen beeinflusst und reproduziert (vgl. Frey 2008, John 2007, Schwarz 2008; 66; Kapitel 2.1), Hier wird noch einmal deutlich, dass Einbettung des Handelns durch Führungskräfte bzw. Personen Entscheidungskompetenz die soziale. legitime Ordnung, den Orientierungs-/Deutungsrahmen in der Organisation, d. h. auch ein Stück Organisationskultur und eine Verinnerlichung der familienbewussten Werte, prägt (vgl. Bea/Göbel 2006: 2, John 2007: 80; vgl. hierzu ebenfalls Kapitel 2.3.2). Nicht zuletzt werde das Engagement und die Motivation von den Organisationsmitgliedern durch Führungsstrukturen und -stile gesteuert (vgl. Zahn/Bullinger et al. 2009, Strack/Franke/Dertnig 2002).

"[W]enn ein solcher Wandel [Implementierung einer familienbewussten Personalpolitik] mit einem entsprechenden Bewusstsein von der Unternehmensführung initiiert wird und von den Mitarbeitern getragen wird, bestehen gute Chancen, diesen Prozess erfolgreich zu bewältigen." (Zahn/Bullinger et al. 2009: 179)

In diesem Zusammenhang erklären Schließmann/Pircher-Friedrich/Trück (2007), dass Menschen in ihrem Wesen sinn- und werteorientiert sind, und charakterisieren sie als dialogische Wesen, die nicht regiert oder determiniert werden wollen, "sondern sie wollen angefragt werden, sie wollen in ihren Bedürfnissen erkannt und dort abgeholt werden" (ebd. 2007: 158). Auch Schreyögg und Koch (2007) sind sich sicher, dass ein Prozess wie eine solche Implementierung des *Audits berufundfamilie* nicht angeordnet werden kann und die Motivation und das Engagement der Organisationsmitglieder benötigt:

"Es ist augenscheinlich, dass ein solcher Prozess nicht angeordnet werden kann. Neue Werte lassen sich nicht befehlen. Solang sich die Umorientierung, die Assimilation neuer Annahmen und Sichtweisen nicht in den Köpfen der Organisationsmitglieder vollzieht, ist jede Anstrengung wertlos. Die Organisationsglieder müssen [...] davon überzeugt sein, dass ein Wandel notwendig ist, und motiviert sein, etwas Neues auszuprobieren." (Schreyögg/Koch 2007: 352)

Die vorangestellten Zitate verweisen eindeutig darauf, dass es in der Verantwortung von Führungskräften liegt, neue Praktiken in Organisationen zu implementieren, indem sie sich den menschlichen Bedürfnissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bewusst sind, diesen angemessen im Arbeitsalltag begegnen<sup>445</sup> und (Leistungs-)Motivation sowie Begeisterung für neue Errungenschaften und für gemeinsame Ziele und Visionen wecken.446 Die Bewältigung von Führungsaufgaben erfordere daher eine Vielzahl an Kompetenzen und Fertigkeiten.

Neben klassischen Anforderungen<sup>447</sup> seien das Innovationsmanagement<sup>448</sup> und das sinnorientierte Führen<sup>449</sup> Merkmale einer kompetenten Führungskraft, um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren, für neue Maßnahmen begeistern und Akzeptanz für Erneuerungen oder Veränderungen schaffen zu können. Stern (2010) postuliert in diesem Zusammenhang, dass Organisationsmitglieder (Führungskräfte sowie Mitarbeiter) erst dann entsprechend der Zertifizierungsziele handeln würden, wenn sie die Vision des Implementierungsprozesses zu ihrem persönlichen Anliegen<sup>450</sup> gemacht hätten.

Erst dann könne das Leitbild des Zertifikates - in der vorliegenden Studie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie - zum Tagesgeschäft oder zur Querschnittsaufgabe werden, ein entsprechendes Unternehmensklima schaffen und die volle Wirkung entfalten, sodass nach einer gemeinsamen Vision agiert werde (val. Stern 2010: 38. val. hierzu auch Kapitel 2.3.2). Werde die angestrebte Zertifizierung nicht zur gemeinsamen Zielsetzung, können Widerstand, fehlende Einsatzbereitschaft, Desinteresse und De-Motivation folgen (Schliessmann/Pircher-Friedrich/Trück 2007: 159). 451

also eine wichtige Ressource, für den Unternehmenserfolg sind (vgl. Zahn/Bullinger et al. 2009, Kobi 1999).

Innovationsmanagement bedeutet im Rahmen der Führungsaktivität Innovationen zu entwickeln und umzusetzen sowie eine Balance zwischen mehrfach diskrepanten Anforderungen, wie beispielsweise bei Beruf

<sup>&</sup>lt;sup>445</sup> Beachtung, Anerkennung, Wertschätzung sowie gegenseitiges Vertrauen und Respekt sind hier wesentliche Faktoren, um als Führungskraft Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abholen und motivieren zu können (vgl. Schließmann/Pircher-Friedrich/Trück 2007: 159).

446 Die Mitarbeiterorientierung ist eine Erfolgsposition, da Mitarbeiter mit ihren mentalen Potenzialen das Kapital,

Klassische Führungsanforderungen sind nach Regnet (2003: 23ff.) Intelligenz, Engagement, Lovalität, Kommunikationsfähigkeit, um reflexive Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern führen zu können; Partizipation, Teamarbeit und Konfliktmanagement, um das Arbeiten sowie Auseinandersetzungen innerhalb des Teams regeln zu können. Aber auch das Management of Diversity als Grundlage eines akzeptierenden, tolerierenden, feinfühligen sowie anpassungsfähigen Verhaltens gegenüber andersartigen Menschen, Darüber hinaus spielt das ganzheitliche, systemische Denken, d. h. die flexible Reaktionsfähigkeit, eine bedeutende Rolle (vgl. Kapitel 4.2.5): Eine Führungskraft muss stets den gesamten Kontext der externen sowie der internen Ansprüche erfassen und im Blick haben (vgl. Zahn/Bullinger et al. 2009, Henn 2008: 22).

und Familie, zu finden (vgl. Gebert 2002: 25 sowie Kapitel 4.2.2 und Kapitel 2.2.3).

449 Sinnorientierte Führung basiert auf einem ganzheitlichen Menschenbild, auf dem Führungsansatz von Frankl (Dimensionalontologie) sowie auf systemischen Ansätzen (vgl. Pircher-Friedrich 2001) und ist nach Böckmann (1987) die Kunst der Motivation. Die sinnorientierte Führung ist wert- und werteorientiert, berücksichtigt und integriert neben ökonomischer Effizienz und Effektivität immaterielle Werte in Steuerungs- und Führungssystemen (vgl. Pircher-Friedrich 2011). Hier kann eine Verbindung zum Organisationalen Lernen hergestellt werden, denn durch einen Sinnimport (Intrusion) kann ein tief greifendes Lernen ermöglicht und

gefördert werden (vgl. Kopp-Malek 2004 sowie Wiesenthal 1995).

450 Das reine Auditwissen ist nicht ausreichend, um Operationalisierungen in Gang zu bringen oder zu einem persönlichen Anliegen zu machen. Es bedarf darüber hinaus Wissen aus Erfahrungen und somit eine gewisse oder eigene Betroffenheit, eine Sensibilisierung, die Verständnis für die Umsetzung von den audit-immanenten Maßnahmen und Zielsetzungen schafft, sowie einer Umsetzungsmotivation, nicht zuletzt unterstützt durch eine sinn- und wertorientierte Führung (vgl. Kapitel 4.3.5).

Mit Hinderungsgründen, Barrieren bzw. Transferhemmnissen (vgl. Kapitel 2.4.2.4) beschäftigen sich Wesoly et al. (2009), Hartmann/Brentel/Rohn (2006), Scheff (2001), Pawlowsky/Bäumer (1996) sowie Pieler (2003).

Diese ausführliche Auseinandersetzung mit Führung und ihrer Aufgaben ist für die Untersuchung wichtig, um zu verstehen und zu verdeutlichen, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* eine Schlüsselfunktion in Organisationen einnehmen, und dass die Realisierungsmöglichkeiten der Implementierung und somit der Auditinhalte zu einem großen Teil von diesen Entscheidungsträgern beeinflusst werden und daher auch von ihnen abhängen. 452

Die Befragung der *Personen mit Entscheidungskompetenz* bzw. die Forschungsmethode und der Forschungsverlauf werden in der Folge konkretisiert:

## 4.1.3 Datenerhebung, -aufarbeitung und -auswertung

In der Datenerhebungsphase wurde das relevante Material gewonnen (Interviews mit Entscheidungskompetenz) Führungskräften/Personen mit und bereits ersten Auswertungsschritten unterzogen. Die Auswertung wurde im Rahmen der gualitativen Inhaltsanalyse (QI) nach Mayring (z. B. 2003) und mithilfe des qualitativen Datenanalyseprogramms MAXQDA (vgl. Kuckartz 2007) durchgeführt. Im folgenden Kapitel werden zunächst die Datenerhebung (Kapitel 4.1.3.1), die Datendokumentation (Kapitel 4.1.3.2) und schließlich die Datenauswertung (Kapitel 4.1.3.2) ausführlich erläutert.

## 4.1.3.1 Durchführung der episodischen Interviews

Die Datenerhebung fand zwischen dem 07. März 2011<sup>453</sup> und dem 07. November 2011 statt. Insgesamt wurden 28 Interviews in acht Organisationen durchgeführt. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Eine erste Kontaktaufnahme erfolgte zunächst telefonisch oder per E-Mail mit den ausgesuchten Organisationen des öffentlich-rechtlichen Sektors. Der Interviewzeitpunkt wurde individuell zwischen der Interviewerin und dem/der jeweiligen Befragten abgestimmt. Die Befragungen fanden in den acht Institutionen statt, in denen die Interviewten beschäftigt sind. Die Interviews wurden ausnahmslos *face-to-face* geführt. Bis auf eine Person (B18) stimmten alle Befragten einer digitalen Aufzeichnung der Gespräche zu.

<sup>&</sup>lt;sup>452</sup> Die ausführliche Beschreibung der Funktion von Führungskräften bzw. Personen mit Entscheidungskompetenz ist für die vorliegende Untersuchung essenziell und korrespondiert mit den Ausführungen in Kapitel 2.4.2.1, in denen auf Duncan/Weiss (1979: 7) verwiesen wird, die Führungskräfte als lernende Stellvertreter einer Organisation und somit als Entwickler und Funktionsträger von Organisationen deklarieren (vgl. hierzu ebenfalls Crossan et al. 1996: 343, Easterby-Smith/Crossan/Nicolini 2000: 786).

<sup>&</sup>lt;sup>463</sup> Das erste Interview wurde als Pretest durchgeführt, um den Leitfaden des episodischen Interviews zu evaluieren und ggf. zu modifizieren. Eine Modifikation erfolgte nicht, doch wurde der Fragebogen situationsadäquat genutzt, sodass partiell die Reihenfolge oder die Formulierungen der einzelnen Fragen variierten.

Das Gespräch mit der Person, die eine Aufnahme untersagte, wurde protokolliert und anschließend als Mitschrift bzw. Gedächtnisprotokoll verfasst und ebenfalls mit Genehmigung von dem entsprechenden Interviewpartner (B18) zur Auswertung zur Verfügung gestellt. Die Dauer der Gespräche lag zwischen 19:25 und 72:27 Minuten.

Die Gesprächspartner wurden jeweils über die forschungsrelevante Thematik (Audit bzw. Vereinbarkeit Beruf und Familie), nicht aber über die Forschungsfrage und den Untersuchungszweck (Können Organisationen lernen?) informiert, um eine diesbezügliche Beeinflussung bei der Beantwortung der Fragen zu vermeiden. Die Interviewpartner waren am Thema der Befragung interessiert und antworteten aufgeschlossen auf die ihnen gestellten Fragen. Verständnisfragen und Zurückspiegelungen (Witzel 1982) wurden eingesetzt, wenn der Interviewte knapp antwortete oder Verständnisprobleme aufkamen.

Der Interviewleitfaden erwies sich als hilfreich zur Strukturierung der theoretischen Fundierung sowie zur Orientierung (vgl. Friebertshäuser 2003, Witzel 1982) und sicherte die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander.

Die Fragen selbst wurden in den Interviews im Charakter des individuellen Erzählstrangs partiell umformuliert oder auch in der Reihenfolge variiert, um die Stringenz des Redebeitrags des Interviewten nicht zu unterbrechen oder um Dopplungen zu vermeiden. Für jede der befragten Personen wurde auf Grundlage persönlicher Angaben (Sozialdaten) und eines Gesprächsprotokolls (s. Anhang) ein Einzelprofil angefertigt, das in den Ergebnissen der empirischen Untersuchung berücksichtigt wurde.

Die vorliegende Untersuchung basiert insgesamt auf 28 Interviews. Dabei wurden 19 weibliche und neun männliche Entscheidungsträger interviewt. Acht Interviews fanden mit Entscheidungsträgern von Universitäten und 20 Interviews mit Entscheidungsträgern aus der Verwaltung statt.

Von den 20 Interviews in der Verwaltung wurden elf Interviews in Stadtverwaltungen bzw. in Kommunen und neun Interviews in hessischen Ministerien durchgeführt.

Untersuchungs- einheiten (Hochschule/ Ministerium/ Verwaltung)	Name des Zertifikats/ Qualitätssiegels	Zertifiziert seit/ Re-Zertifiziert seit	Anzahl der Interviewpartner	
Hochschulen				
U1	Familiengerechte Hochschule	2006 / 20	09 4	
U2	Familiengerechte Hochschule	2006 / 20	09 4	
Verwaltungen				
U3	audit berufundfamilie	2009 / 20	12 4	
U4	audit berufundfamilie	2011 / -	4	
U5	audit berufundfamilie	2002 / 20	11 3	
Ministerien				
U6	audit berufundfamilie	2001 / 20	10 4	
U7	audit berufundfamilie	2005 / 20	11 4	
U8	audit berufundfamilie	2005 / 20	11 1	
Organisationen insges	amt: 8	Interviewpartne	er insgesamt: 28	

Tabelle 13: Untersuchungseinheiten (Eigene Darstellung)

Mithilfe der Erzählaufforderung "Wenn Sie zurückblicken, können Sie sich an eine Situation erinnern, in der Sie mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Ihrer Organisation konfrontiert wurden?", die dem episodischen Aspekt der gewählten qualitativen Methode entspricht, wurde die Thematik "Können Organisationen lernen? Organisationales Lernen am Leitbild der Familienfreundlichkeit" eröffnet.

Über den Leitfaden (s. Anhang: *Leifadengestützter Fragebogen*) wurden die zentralen Themenbereiche, Inhalte, Wissensebenen bzw. semantisches Wissen fixiert:

Bezugspunkte/ Wissensebene	Themenbereiche/Inhalte	
Wissensidentifikation/ Wissensgenerierung	Projektkenntnis Kenntnis über Ansprechpartner Kenntnis von Zielen, Aktionen, Projekten, Innovationen Kenntnis von Informationen, Daten, Materialien, Instrumenten	
Wissensdiffusion	Kommunikation und organisationale Rahmenbedingungen (Normen, Regeln, Standards) Verfügbarkeit von Daten/Datenbank, Instrumenten etc.	
Wissensintegration/ Wissensmodifikation	Abruf von Daten für sich und (angepasst/modifiziert für) den eigenen Arbeitsbereich, handlungsleitende Theorien	
Aktion/Umsetzung des Wissens, handlungsleitende Strategien (theory-in-use: tatsächliche Umsetzung/Realisierung)	Action: Umgang/Umsetzung von Vereinbarkeit von Familie und Beruf bezüglich des Projektwissens Arbeitsabläufe, Strategien/Arbeitstechniken Hauptprobleme/Schwierigkeiten Lernerfahrungen Verbesserungspotenzial	
Ausblick	Voraussetzungen, damit das Thema der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bestehen bleibt und alle Mitarbeiter etc. erreicht	

Tabelle 14: Themenbereiche und Bezugseben bzw. Wissensebenen des leitfadengestützten episodischen Interviews (Eigene Darstellung)

Personen, die das Audit federführend begleitet hatten bzw. für die Realisierung in der Organisation zuständig waren, wurden über den generellen Fragenbogen hinaus gesonderte bzw. spezifische Fragen zur Organisationsanalyse und dem organisationalen Legitimationsbestreben weiterführende diese bzw. Aspekte gestellt. um (Zertifizierungsanlass, Image, Profil, talk) erfassen zu können.

## 4.1.3.2 Dokumentation der Daten

Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet, nach der Erhebung vollständig transkribiert und für die interpretative Auswertung vorbereitet (vgl. Kuckartz 2007: 27, Mayring 2002: 89).

Die digitalen Tonbandaufzeichnungen wurden in das WMA-Format der Transkriptionssoftware f4 audio v3 (vgl. Dresing & Pehl GmbH) transformiert und unter Zuhilfenahme eines USB-Fußschalters gesteuert abgespielt und transkribiert.

Die vorliegende Arbeit lehnt sich mit ihren Transkriptionsregeln an das Notationssystem von Kallmeyer/Schütze (1976: Mayring 2002: 93) sowie von Kuckartz (2007/2010) an (s. Anhang: Transkriptionszeichen). Das Notationssystem berücksichtigt paraverbale Äußerungen, d. h. nicht vollständig ausgesprochene Worte, unverständliche bzw. nicht genau verständliche Äußerungen sowie Sprechpausen. In der vorliegenden Untersuchung wurden demzufolge Verbaldaten (z. B. Lachen, Husten, Stöhnen) paralinguistisch erfasst, nonverbale Äußerungen wurden hingegen nicht aufgezeichnet. Durch diese Art der akustischen Datensammlung und -aufbereitung ist eine Wiedergabe der Gestik und Mimik als potenzielle Informationsquelle nicht möglich, doch kann beispielsweise >Lachen< als außersprachliche Handlung Aufschluss über sprachliche, textimmanente Besonderheiten geben. Dennoch finden Auffälligkeiten der Sprache und die oben genannten paraverbalen Äußerungen in Form von Lautäußerungen, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen und mittels spezieller Notationen gekennzeichnet werden, Berücksichtigung (vgl. Mayring 2002: 89ff., Flick 1995: 252ff., Lamnek 2005: 403ff., Dittmar 2002: 83ff. sowie Kuckartz 2007). Situationsgebundene Ereignisse (z. B. Telefonklingeln) fanden in der Transkription nur dann Berücksichtigung, wenn der Redefluss gestört wurde. Unberücksichtigt blieben des Weiteren Beschreibungen der Tonhöhenverläufe, der Lautstärke oder Betonung, wenn diesen keine weitere Bedeutung beigemessen werden konnte (vgl. Dresing/Pehl 2010). Pausen (...) wurden entsprechend kenntlich gemacht, gleiches gilt für unverständliche Aussagen (...), (...) (vgl. Kuckartz 2007/2010: 45f., Kallmeyer/Schütze 1976). Personennamen, Orte und Institutionen wurden anonymisiert.454 Die interviewende Person wurde durch ein "I" gekennzeichnet, mit "B" und zusätzlicher Kennnummer (B1, B2 etc.) wurden die befragten Personen angegeben (vgl. Kuckartz 2007: 28). Des Weiteren wurde die Reihenfolge des Gesagten an keiner Stelle verändert. Das im RTF-Format (Rich-Text-Format) fertiggestellte Textmaterial wurde schließlich für die Auswertung in die Textanalysesoftware MAXQDA (Informations-Retrieval-Programm)<sup>455</sup> eingelesen. MAXQDA ermöglicht die "Exploration, Codierung und Handhabung von größeren Datenmengen" (Kuckartz 2007/2010: 30).

Die Datenauswertung mittels MAXQDA erfolgte insbesondere durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. z. B. 2003), die im folgenden Kapitel erläutert wird.

-

<sup>155</sup> Detailinformationen unter: www.maxqda.de

<sup>&</sup>lt;sup>454</sup> Die Interviews wurden gekennzeichnet, sodass eine Zuordnung und Wiedererkennung extrahierter Aussagen gewährleistet werden kann.

# 4.1.3.3 Die qualitative Inhaltsanalyse (QI)

Die qualitative Inhaltsanalyse, im Folgenden durch QI abaekürzt. ist eine Auswertungsmethode/ein Datenerhebungsverfahren und beschäftigt sich mit sprachlichem Material<sup>456</sup>, d. h., mittels qualitativer Inhaltsanalyse lassen sich Kommunikationsinhalte (z. B. transkribierte Interviews) untersuchen (vgl. Atteslander 2010: 195). Bei der Auswahl der Methode zur Textinterpretation war es von Bedeutung, dass die durch die QI schriftlich fixierte Kommunikation sowohl theorie- als auch regelgeleitet systematisch analysiert werden kann sowie textinhärente Ergänzungen erfasst werden können. Somit wird die Grundlage für eine angemessene und begründete Interpretation geschaffen (vgl. Mayring 2003). Das Konzept und die Techniken der QI nach Mayring (z. B. 2003, 2010) werden nachfolgend in Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung zu Organisationalem Lernen durch Zertifikate näher ausgeführt. Die Abbildung (Abb. 8) stellt die QI grafisch dar. Die einzelnen Ebenen werden in der anschließenden Beschreibung erklärt und entsprechend berücksichtiat:

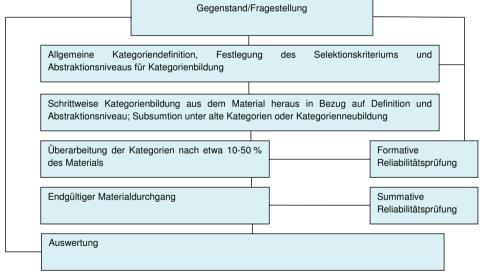


Abbildung 8: Ablaufmodell qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren am Beispiel induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2007: 472)

Das Ausgangsmaterial wird anfangs analysiert, um zu bestimmen, welche Interpretationsmöglichkeiten die Textinhalte ermöglichen.

Sinnstrukturen besser berücksichtigt werden konnten.

<sup>&</sup>lt;sup>456</sup> Die qualitative Inhaltsanalyse wurde aus der (quantitativen) Inhaltsanalyse (Textbewertung durch quantitative Analyseverfahren) der Kommunikationswissenschaft heraus entwickelt. Die klassische Inhaltsanalyse wurde modifiziert und auf weitere wissenschaftliche Bereiche transformiert. Mayring (1983/2003/2010) hat diese Methode u. a. beeinflusst und ausgebaut. Die QI gewann an Bedeutung, da Kontextbezüge und latente

Mayring (1983: 42f.) unterscheidet dabei zwischen drei Analyseschritten: (1) Festlegung des Materials, (2) Analyse der Entstehungssituation und (3) formale Charakteristika des Materials

Die qualitative Inhaltsanalyse<sup>457</sup> dient der Verarbeitung und Beurteilung des verbalen Materials bzw. der Textinhalte (vgl. Mayring 2010, vgl. Flick 1995: 209ff.), um Rückschlüsse auf Personen, ihre Lernprozesse und ihre Wissensbestände ziehen "und damit soziale Prozesse und sozialwissenschaftliche Realität erfassen zu können (vgl. Lisch/Kriz 1978)" (Lamnek 2005: 500f.).<sup>458</sup> Die Inhaltsanalyse will folglich (1) die fixierte Kommunikation (Transkription/sprachliches Rohmaterial) analysieren, (2) dabei systematisch (regelgeleitet und theoriegeleitet) vorgehen und (3) Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation erzielen (vgl. Mayring 1983: 10f.).

""Inhaltsanalyse" ist der Oberbegriff für eine Vielzahl von Methoden der systematischen und objektiven Identifikation von Merkmalen sprachlicher Äußerungen in schriftlicher oder mündlicher Form, deren Ziel es ist, Rückschlüsse auf nicht-sprachliche Merkmale der Urheber zu ziehen." (Wittkowski 1994: 139, Hervorhebung im Original)

Das erhobene sprachliche Material liegt in Form von transkribierten Interviewsequenzen (s. Anhang: *Interviews*) vor. Eine Beschreibung des sprachlichen Materials erfolgt durch Mayntz:

"In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören, und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider -institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nichtsprachlichen Phänomene zu ziehen." (Mayntz 1974: 151)

## Merten postuliert in diesem Zusammenhang:

"Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nicht manifesten Kontextes geschlossen wird. [...]." (Merten 1995: 15f.) "Soziale Wirklichkeit soll dabei zunächst als pauschaler Begriff für soziale Strukturen aller Art (soziales Handeln von Kommunikanten, aber auch aggregierte Formen, etwa Wert- und Normvorstellungen, organisiertes bzw. institutionelles Handeln etc.) benutzt werden." (Merten 1995: 59)

<sup>458</sup> "Ziel der Inhaltsanalyse im qualitativen Forschungsprozess ist [...] einmal der wissenschaftlich kontrollierte Nachvollzug der alltagsweltlichen Handlungsfiguren, die durch kommunikative Akte repräsentiert werden, und die Systematisierung eines Musters aus diesen Figuren." (Lamnek 2005: 511)

<sup>&</sup>lt;sup>457</sup> "Die **Inhaltsanalyse** dient im qualitativen Paradigma der Auswertung bereits erhobenen Materials. Sie dient der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelnder Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs" (Lamnek 2005: 480, Hervorhebung im Original). "Ziel der Inhaltsanalyse ist [...] die Analyse von Material, das auf irgendeiner Weise menschliches Verhalten oder soziales Handeln repräsentiert" (Lamnek 2005: 483).

Sprachliches Rohmaterial wird bei der qualitativen Analyse zu verbalen oder numerischen Daten verdichtet und auf ein höheres Abstraktionsniveau transferiert (vgl. Wittkowski 1994: 139).

Die Inhaltsanalyse hat darüber hinaus die Aufgabe, nicht sprachliche Phänomene zu identifizieren, spezifische Sinnstrukturen zu erkennen, diese zu klassifizieren und zu kategorisieren (vgl. Lamnek 2005: 478f., Mayntz et al. 1974: 151).

Die qualitative Inhaltsanalyse versucht, Aussagen mittels sprachlichen Rohmaterials, d. h. Transkriptionstext, über emotionale, kognitive und handlungsorientierte Hintergründe der Kommunikatoren zu machen (vgl. Mayring 2003/2010: 52)<sup>459</sup>.

Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse als Interpretationsverfahren ist die Zerlegung in einzelne Interpretationsschritte. Durch diese wird die QI nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar (vgl. Mayring 1983: 42). In einer ersten Phase werden die Texte ohne theoretische Vorannahmen gesichtet, dann folgen die Interpretationsschritte (vgl. Atteslander 2010: 212f.). Für das konkrete Vorgehen werden von Mayring die Techniken (1) Zusammenfassung<sup>460</sup>, (2) Explikation<sup>461</sup> und (3) Strukturierung<sup>462</sup> konstatiert (vgl. Mayring 2003/2010). Die Arbeit wird sich insbesondere auf die (3) Strukturierung stützen. Die Aufgabe der Strukturierung ist es, intentional signifikante Inhalte im Text zu erkennen, aus dem Material zu extrahieren und schließlich zusammenzufassen. Mithilfe von Ordnungskriterien wird ein kontextbezogener Querschnitt durch das Material gelegt, auf dem die Interpretation fußt. Kern der Analyse ist die Entwicklung eines Kategoriensystems, welches Ordnungskriterien bzw. Kategorien<sup>463</sup> zur Verfügung stellt, die eine implizite, theorie-und regelgeleitete Textinterpretation ermöglichen.

"Die Inhaltsanalyse – in ihrer klassischen Form – ist ein weitgehend nicht-reaktives Verfahren zur Gewinnung von (vorwiegend symbolischen) Daten und zur Verarbeitung und Analyse solcher Daten mithilfe von Kategorien, die ihrerseits eng mit theoretischen Annahmen über einen Phänomenbereich verknüpft sind." (Fischer 1982: 179)

<sup>15</sup> 

<sup>459 &</sup>quot;Inhaltsanalytische Techniken können angewandt werden, um von den (latenten oder manifesten) Kommunikationsinhalten auf emotionale und kognitive Befindlichkeiten oder auf Deutungsmuster des Kommunikators zu schließen. Bei diesen Techniken wird auf die emotionale oder kognitive Zuständigkeit, auf Verhaltensweisen oder Handlungen abgestellt. Andererseits können inhaltsanalytische Techniken eingesetzt werden, um von den Kommunikationsinhalten auf die Wirkung dieser Inhalte bei einem Rezipienten zu schließen." (Lamnek 2005: 484)

<sup>&</sup>lt;sup>460</sup> "Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist." (Mayring 2003/2010: 58)

<sup>&</sup>lt;sup>461</sup> Die Explikation dient der Erläuterung von unverständlichen Textstellen: "Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material hinzugezogen, um diese zu erklären, verständlich zusätzlichen, zu erläutern, zu explizieren." (Mayring 2003/2010: 77)

<sup>&</sup>lt;sup>462</sup> Strukturierung ist ein Verfahren, das darauf abzielt "unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen" (Mayring 2003/2010: 58).
<sup>463</sup> Kategorien werden im Sinne von Variablen, Merkmalen oder Merkmalsausprägungen verstanden (vgl. Kuckartz 2007/2010: 58).

Das verbale Material wird anhand eines Kategoriensystems<sup>464</sup> strukturiert und präzisiert. Es besteht aus mehreren unterschiedlichen Kategorien. Sie bündeln analoge und differenzieren heterogene Aussagen.

Das Kategoriensystem legt fest, welche Dispositionen unter Berücksichtigung der Fragestellung und des erhobenen Textmaterials untersucht werden sollen, und ermöglicht so, "bestimmte Phänomene im Text zu identifizieren und gegebenenfalls im späteren Auswertungsprozess wieder zu finden [sic]" (Kuckartz 2007/2010: 59). In der vorliegenden Untersuchung wurden die transkribierten Interviews vollständig und ausnahmslos für die Analyse des Materials verwendet.

Die unterschiedlichen Kategorien, die das Kategoriensystem bilden, können auf zwei analytisch verschiedenen Verfahrensweisen entwickelt werden:

- (1) Kategorien, die auf theoretischen Grundlagen basieren, k\u00f6nnen zu einem System zusammengestellt werden und deduktiv (theoriegeleitet) an den Text herangetragen werden 465
- (2) Kategorien können aus dem Text heraus (induktiv) konstruiert werden und im Verlauf der Textarbeit zu einem System zusammengefügt werden.

Bortz/Döring (2002) und Flick (1995) konnten feststellen, dass in der Praxis kaum eine der beiden Vorgehensweisen ausschließlich die Entstehung des Kategoriensystems bestimmt. 466

In der vorliegenden Arbeit wurde das Kategoriensystem sowohl deduktiv als auch induktiv erarbeitet. Zunächst wurden die inhaltlichen Hauptkategorien theoriegeleitet konstruiert bzw. determiniert (Interviewleitfaden als Gerüst) und zu einem vorläufigen Kategoriensystem zusammengeführt. Die Kodierkategorien wurden in eindeutiger und reliabler Weise sowie mithilfe von Ankerbeispielen bestimmt bzw. definiert, sodass Datenmaterial, Textpassagen, Vorgänge, Sachverhalte und Ereignisse präzise kodiert werden konnten (vgl. Kelle 2007: 497).

<sup>467</sup> Kelle (2007: 491ff.) beschreibt diese Vorgehensweise als Überprüfung von Hypothesen bzw. theoretischen Annahmen anhand qualitativen Materials.

<sup>&</sup>lt;sup>464</sup> Ein Kategoriensystem stellt die Gesamtheit der Kategorien aller Dimensionen bzw. Skalen dar, die bei einer Inhaltsanalyse verwendet werden (vgl. Atteslander 2010: 203, Wittkowski 1994: 143). Das Kategoriensystem muss aus den Untersuchungshypothesen theoretisch abgeleitet sein, die Kategorien müssen möglichst voneinander unabhängig sein, die Ausprägungen der Kategorien müssen vollständig und exklusiv, d. h. trennscharf und eindeutig definiert sein (vgl. Atteslander 2010: 204). Die Kategorien des Kategoriensystems fungieren im Kontext der QI als Variablen und deren Ausprägung in Bezug auf die Forschungsfrage. Das Kategoriensystem erfolgt v. a. als Abbildung von Lernzielen, -prozessen und -ergebnissen in Anlehnung an die von Pawlowsky formulierten Lernphasen (vgl. Kapitel 2.4.4.4). Dieses ist ein theoretisches Gerüst, mit dessen Hilfe Wissensgenerierung, -diffusion, -modifikation und schließlich die Wissensnutzung analysiert und erfasst werden soll.

 <sup>465</sup> Einen Überblick zu diversen Verfahren gibt u. a. Flick (2005).
 466 Auch Kuckartz (2007/2010: 62) geht von einer Mischform der deduktiven und induktiven Kategorienbildung aus.

Die Interviewtexte wurden mit dem Kategoriensystem konfrontiert. Im Verlauf der Konfrontation und Vertiefung der Textarbeit wurde das Kategoriensystem modifiziert und induktiv weiterentwickelt, ausdifferenziert und präzisiert (vgl. Kuckartz 2007/2010: 62). Das wiederholte Kontrollieren und Abwägen bzw. Revidieren des Kategoriensystems ist durchaus üblich und wird im Ablauf der QI explizit erwartet. Mayring (2003/2010) bezeichnet diese Form der wiederholten, vertiefenden und abändernden Auseinandersetzung mit dem Text als Erzeugung von *Rückkopplungsschleifen*.

Die beschriebene Datenanalyse bzw. Auseinandersetzung mit dem Text, d. h. die Analyse und die Kodierung von Kommunikationsinhalten sowie die Prozesse der Reduktion und Modifikation, erfolgten computerunterstützt (vgl. Atteslander 2010: 216f., Huber 1995: 243, Mayring 2003), insbesondere durch das Programm MAXQDA (vgl. Kuckartz 2007). MAXQDA unterstützt als Textanalyseprogramm qualitative Analysen von Textdaten bei der systematischen Auswertung, Interpretation und Strukturierung sowie bei der Herausarbeitung und Prüfung theoretischer Schlussfolgerungen.

"Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich aufgrund ihrer Systematik in besonderer Weise für eine Computerunterstützung (Huber 1992; Weitzmann & Miles 1995). Dabei geht es nicht um eine automatische Auswertung [...], sondern um die Unterstützung und Dokumentation der einzelnen Analyseschritte sowie Hilfsfunktionen der Suche, Ordnung und Aufbereitung [...]." (Mayring 2007: 474f.)

Über vier wesentliche Management-Bereiche können die Daten bearbeitet werden, so dass Analyseschritte, Kategorien inklusive ihrer Definitionen und Auswertungsregeln sowie Kommentare und Hervorhebungen festgehalten und transparent dargestellt werden können. (1) Liste der Texte<sup>468</sup>, (2) Liste der Codes<sup>469</sup>, (3) Dokument-Browser<sup>470</sup> und (4) Liste der Codings.<sup>471</sup>

Das Programm MAXQDA führt den Begriff des Codesystems ein, der synonym mit dem Begriff des Kategoriensystems der QI verwendet werden kann. Entsprechend dieser Begrifflichkeiten verwendet MAXQDA statt Kategorie den Begriff des Codes (vgl. Kuckartz 2007). Die Codes bzw. Kategorien der vorliegenden Studie wurden gemäß Mayring (2003) als Analyseeinheiten definiert, die eine Beschränkung auf kleinstmögliche Sinneinheiten und eine eindeutige Etikettierung von Aussagen ermöglichen. Ein Code wird durch ein Wort oder einen Inhalt gekennzeichnet. Anhand dieses Codes bzw. dieser Kategorie kann das transkribierte Textmaterial mit einer bestimmten, bedeutsamen Aussage identifiziert und thematisch zu einer Kategorie bzw. einem Code zugeordnet werden (vgl. Kuckartz 2007: 36,

.

<sup>&</sup>lt;sup>468</sup> In der *Liste der Texte* werden Daten hochgeladen und verwaltet.

<sup>&</sup>lt;sup>469</sup> Die hochgeladenen Daten können mithilfe der *Liste der Codes* in Kategorien des zuvor erstellten Kategoriensystems geordnet bzw. strukturiert und darüber hinaus zur visuellen Differenzierung farblich gekennzeichnet werden.

<sup>&</sup>lt;sup>670</sup> In dem *Dokument-Browser* können beliebig viele Texte geöffnet werden.

<sup>&</sup>lt;sup>471</sup> In den beliebig geöffneten Texten kann über die Funktion *Liste der Codings* zielgerichtet nach bestimmten kategorisierten Textstellen gesucht werden.

2007/2010: 64). Die qualitative Zuordnung von Textteilen oder Aussagen wird als Kodierung bezeichnet. Mayring (2003) fordert eine an den Kodierleitfaden (Übersicht/Zusammenstellung paraphrasierender Kodierungen) orientierte, regelgeleitete und transparente Bestimmung und Verteilung von Kategorien.

Der auf diesem Forschungsvorhaben basierende Kodierleitfaden wurde entlang der empirischen Leitfadenthematik strukturiert und umfasst die Kategorien, deren Definitionen und Kodierregeln sowie Ankerbeispiele in Form von kennzeichnenden Textaussagen (s. *Tab. 15*). Die Entwicklung, der Aufbau, die Verwertung und Nutzung des empirischen Leitfadens sowie der Aufbau des Kodierleitfadens orientieren sich an der theoretischen Fundierung der organisationalen Lernphasen (vgl. Kapitel 2.4.2.4) sowie der neo-institutionalistischen Aspekte (vgl. Kapitel 2.2.3) zur Erklärung von Lern- und Veränderungsprozessen in Organisationen:

Haupt- kategorie	Definition und Kodierregel	Ankerbeispiel
Wissens- identifikation (OL)	Die Wissensidentifikation beinhaltet die allgemeine Kenntnis über das Audit, die Ziele bzw. Maßnahmen innerhalb der Zertifizierung sowie die Kenntnis von Ansprechpartnern und Verantwortlichkeiten des Audits.	"[] es gibt eben von der Projektförderung vorgegebene Handlungsfelder dieses Audits. Das sind hier, das kennen Sie wahrscheinlich: Arbeitszeit, Arbeitsorganisation, Arbeitsort, Personalentwicklung, Führungskompetenz, Informations- und Kommunikationspolitik, Service für Familien, Studium und weitere wissenschaftliche Qualifizierung, ähm in diesen einzelnen Felder müssen dann hier die Ziele, die []."
Wissens- Diffusion (OL)	Wissensdiffusion ist durch die Verfügbarkeit von Wissen und Daten charakterisiert. Kodiert werden alle Aussagen zur (a) Kommunikation, (b) zu Infos, Material, Datenbanken, Handbüchern etc. im Rahmen des Audits bzw. der Organisation. Des Weiteren werden alle Aussagen festgehalten, die (c) die Diffusion des Wissens, d. h. den Kommunikationsaustausch, beschreiben.	(a) "[] und äh informiert haben und Artikel in die Rubrik äh damals gebracht und äh und haben mit Internet informiert. Also haben die Ziele abgearbeitet, die in dem Bereich Kommunikation äh formuliert waren."  (b) Die Kommunikation erfolgt "(I)m Wesentlichen über Homepage, Mails, teilweise noch persönliche Anschreiben."  (c) "Wir haben 'ne Arbeitsgruppe gebildet, die uns dabei unterstützen. Da ist also jetzt die zentrale Studienberatung vertreten, äh Mitglieder aus den Fachbereichen sind dabei, ähm wir haben ein Familienbüro eingerichtet. Die Leiterin ist natürlich auch in der Arbeitsgruppe. So hat sich das entwickelt."
	Kodiert werden in diesem Zusammenhang Daten, die die Entscheidungsträger für sich	(a) "Jetzt in meiner Generation, ich bin ja schon ein bisschen älter, da war es, da ging es eher so darum, dass man sich entscheiden musste, entweder Beruf oder Familie. Also wer sich für Beruf entschieden hat, hat damit auch damit billigend in Kauf genommen, eventuell keine Kinder zu bekommen. Und da denk ich, sind die jungen Frauen heute anders. Also das jedenfalls begegnet mir in vielen Gesprächen, ähm der Wunsch, den Wunsch beides zu vereinbaren und das ist im Grunde für mich das wichtigste Ziel des Audits. Ähm ich denke ähm, dass nach wie vor das

Wissens-	abrufen (nutzen) und in ihren	ein großes gesellschaftliches Thema ist."
wissens- integration und -modifikation (OL)	abrüeri (intzeri) und in interial Arbeitsbereich integrieren oder gar modifizieren. Entsprechend wird die Wissensintegration und - modifikation in (a) die Sensibilisierung, (b) Überzeugungen sowie (c) handlungsleitende Denkansätze bzw. Lern- und Handlungsstrategien bezüglich Handlungsoptionen und Lernwirkungen erfasst (vgl. Kapitel 2.4.4.3 sowie Kapitel 2.3.2).	(b) "Aber es is', es ist sozusagen auch ein, ein, ein, ein, ein, ein, ein, ein lein klein ein klein es Stück vorangegangen sind. So."  (c) "Also für mich ist es beispielsweise von Bedeutung, wenn man Kinder zu betreuen hat, dass dann ja ähm zum Beispiel Veranstaltungen nicht auf die Tage legt, wo sie freihaben und dass man solche, dass man Familienpflichten der Leute und dass man die, die Arbeitszeit reduziert haben, berücksichtigt und nicht ausschließt von, von Veranstaltungen und von Besprechungen und solchen Dingen. Es ist für mich zum Beispiel ganz wichtiger Punkt, dass man versucht, Besprechungen nicht über normale Arbeitszeit hinaus zu legen []."
		formuliert, das an alle Professoren rausgeht, damit einfach wieder das Bewusstsein dafür geschärft []."
Action (NI)/ Theory-in-use (OL)	Action bzw. die theory-of-use repräsentiert (a) die Anwendung von Daten/Instrumenten, (b) die Umsetzung, Aktion sowie (c) die handlungsleitende Theorie des vom Audit anvisierten Ziels der Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Familie (vgl. Kapitel 2.2.4). Kodiert werden in diesem Zusammenhang die tatsächliche (b) Umsetzung, das operative Handeln bzw. die Realisierung und in diesem Rahmen geltend gemachten bzw. ausgestalteten Normen, Regeln und Standards (operatives Management; vgl. Kapitel 2.4.4.4).	(a) "[] zum Beispiel die Teilzeitbeschäftigung. Das betrifft mich persönlich, als ich meinen Sohn bekommen habe äh bin ich, äh habe ich reduziert, und das war überhaupt kein Problem. Aber das ist auch natürlich eine ganz wesentliche Maßnahme zur Vereinbarkeit. []. Und das betrifft eben viele Kolleginnen und Kollegen."  (b) "Also das ähm das Beste, was ich mal in Anführungszeichen sagen kann, sind, glaube ich, Maßnahmen, die für Kinderbetreuung erreicht worden sind."  (c) "Ein anderes Thema, also aber wie gesagt, da würd ich jetzt keine keine Prominenz ähäh da jetzt entwickeln wollen. Anderes wichtiges Thema ist jetzt eben gerade ähm bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und — wissenschaftlern, also sowohl bei ähm ähm Frauen oder Männern, die promovieren wollen oder auch die Drittmittelstellen haben, wenn sie Kinder bekommen, das ist ja auch die Familiengründungsphase, dann also die Qualifizierungsphase ähm dann können sie jetzt nicht, was weiß ich, so und so zig Jahre aussteigen, sondern wenn das Projekt läuft, sowohl das Projekt der Promotion wie ein Drittmittelprojekt, dann kann man vielleicht ein halbes Jahr aussteigen, aber länger möglichst nicht, also sonst war's das. Also ähm sonst kann man wieder 'nen neues Thema anfangen. Insofern ist 'ne hochschulnahe Betreuung interessant. Also für andere Bedienstete ist 'ne wohnortnahe Betreuung für ihre Kinder und unter Dreijährigen interessant. Also unter Dreijährigen Betreuung ist 'nen wichtiges Thema."
	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die sich mit Legitimationsaspekten der Organisation beschäftigen (vgl. Kapitel 2.4.4) und die Wirkung der	(a) "Also Sie haben mich jetzt gefragt, was meine Überlegungen oder warum ich das ähm äh, warum ich das gemacht habe, das sind sozusagen interne Geschichten."  (b) "Ähm es sollte auch ein Marketingaspekt sein."  (c1) "Es ist nicht nur ein Thema von Studierenden,

Organisa- tionsanalyse (NI)	Organisation (a) nach innen, vor allem aber (b) nach außen (Image) bewerten. Berücksichtigt werden in diesem Rahmen Aussagen zu dem (c1) Image/Profil bzw. der Außendarstellung ((c2) espoused theory/talk) der Organisation, (d) Regeln, Normen, Standards bzw. der grundlegende Rahmen (normatives Management) für Aktivitäten/Innovationen (vgl. Kapitel 2.4) sowie definierte Ziele/Leitbilder (vgl. Kapitel 2.3.2).	sondern eben auch ein Thema des Images, des Profils der Universität."  (c2) "Es unterschreiben, das heißt noch lange nicht, dass es mit Leben gefüllt wird."  "[I]ch muss eben einmal im Jahr einen Bericht machen und den versuch ich schön zu erklären, schön abzugeben."  "Und bei uns ist es mehr, dass es so auf dem Papier steht und dass man es versucht hier so, dass es nach außen mmh ganz gut aussieht, aber das nicht sozusagen substantiell."  (d) "Ja, ja, wir haben ja auch das Leitbild geändert. Wir haben das in unsere Visionen mit reingenommen. Wir haben äh in die strategischen Ziele eingebaut. Also das zieht sich überall durch dieses Thema Familienfreundlichkeit."
Wettbewerb*	Aussagen bezüglich des (a) Wettbewerbs (Zugzwang, da sich andere zertifizieren haben lassen, Erlangen von Wettbewerbsvorteilen) und (b) der Konkurrenz (Standortfaktor, Kundenorientierung) zu anderen Organisationen werden hierbei extrahiert und kodiert.	(a) "Die Universität ähm hat sich Wettbewerbsvorteile davon versprochen. Ich glaube, wir waren eine der letzten Universitäten, die am Audit teilgenommen haben."  (b) "Und ähm, also meine Befürchtung, wenn wir uns jetzt nicht dem Audit unterziehen, dann dann landen wir also sozusagen noch mehr äh also ins Abseits. Also das war sozusagen die einzige Chance, [] ähm dieses Audit äh also zu realisieren."  "Eben auch, dass es so 'n Benchmarking zwischen den einzelnen Hochschulen natürlich gibt."  "[] und trotzdem wirkt dann auch wie ja auch die Konkurrenz oder wird eben [] der Standort attraktiv."
Alltag*	Kodiert werden alle Aussagen, die (a) Familie in der beruflichen Tätigkeit als alltägliches sozialweltliches Situationselement implementieren und die (b) Aufschluss über die Verankerung familiärer Bedürfnisse im beruflichen Alltag geben.	(a) "Es soll ja eigentlich etwas Normales sein. Es soll ja, also im normalen Alltagsablauf soll's einfach kein Problem sein."  (b) Das Audit "bringt stinknormalen Alltag in die Universität."
Regionale* Zusammen- arbeit	Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die regionale Angaben beinhalten, die die Vereinbarkeits- bzw. Zertifizierungsthematik betreffen.	"Also 's gibt auch 'ne regionale Vernetzung und ähm die Stadt und die Region [] ist da auch vorbildlich." "[W]ir haben da auch hier direkt versucht da Kontakte zu knüpfen, weil man sich da ja auch austauschen will." "Es gibt natürlich, es gibt's auch nicht nur hier bei uns so, das Lokale Bündnis für Familie, da hab ich da hab ich natürlich auch mitgearbeitet und über das lokale Bündnis auch Kooperationen ähm gehabt. []."

Tabelle 15: Kodierleitfaden (Eigene Darstellung; "Kategorien, die induktiv, aus dem Material gebildet wurden. Die weiteren Kategorien stützen sich auf die deduktive Kategorienbildung.)

Mithilfe des Programms MAXQDA stehen dem Forscher diese Materialien (Text, Definitionen der Kategorien, Extraktionsregeln) zur Interpretation stets zur Verfügung. Durch den Management-Bereich *Liste der Codes* ist das Kategorien-/Codesystem ständig abrufbar.

Zunächst wurden Einzelinterviews ausgewertet, d. h., es wurden vorab Einzelanalysen vorgenommen, bevor die generalisierende Analyse durchgeführt wurde und eine Zusammenfassung und die systematische Suche von Zusammenhängen (Hauptthemen, Problembereiche, Querverbindungen) mithilfe der MAXqda-immanenten code-and-retieve-Methode erfolgte. Zur Unterstützung der Ergebnisinterpretation wurden ferner thematische Verknüpfungen von Kategorien durchgeführt.

Durch die beschriebene Operationalisierung der qualitativen Sozialforschung lassen sich die gewonnenen Analyseergebnisse des Promotionsvorhabens verstehen und interpretieren.

## 4.1.4 Methodendiskussion

"Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden sind alle Verfahren, mit denen sich Informationen über soziale Sachverhalte in einer zuverlässigen und gültigen Weise erheben und verarbeiten lassen." (Schirmer 2009: 15)

In Bezug auf qualitative Sozialforschung erweist sich die Anwendung der klassischen Validität, Reliabilität und Objektivität als problematisch (vgl. z. B. Glaser/Strauss 1979. Lüders/Reichertz 1986. Reichertz 2007). Seit den 1980er Jahren wird vielmehr der Versuch unternommen, "alternative Kriterien für die Beurteilung qualitativer Forschung zu entwickeln" (Flick 2005: 500f.). welche dem entsprechenden Forschungsansätzen eher gerecht werden (vgl. Flick 1987): Eine Reformulierung und systematische Ergänzung der klassischen Kriterien erscheint angemessener (vgl. auch Knoblauch 2007, Lamnek 2005, Mayring 2002, Steinke 2009).

Dennoch werden die oben genannten Gütekriterien für die vorliegende Interviewstudie genutzt, da sie durch das kritische Betrachten des eigenen Forschungsprozesses von Nutzen sein können und dem Vorwurf der "selektive[n] Plausibilisierung" (Flick 1995: 169; vgl. hierzu auch Lüders/Reichertz 1986) vorbeugen.

## Validität

Das episodische Interview wird empfohlen, wenn die Untersuchung "auf Wissen, Erfahrungen und Veränderungen aus Sicht der Befragten [abzielt], ohne jedoch einen eindeutigen und ausschließlichen Fokus auf biographische Prozesse zu legen" (Flick 2011: 278). Dennoch führt es ZU einer breiteren und tieferen Erfassung Untersuchungsgegenstandes (vgl. Denzin 1994, Flick 2008, Steinke 2009 sowie Kapitel 4.1) und gibt Auskunft über Erfahrungen, d. h. narratives-episodisches Wissen sowie semantisches Wissen (s. o.).

Da Personen mit Entscheidungskompetenz in den Interviews von ihren Erfahrungen und von organisationalen Veränderungen berichten, können Lern- und Veränderungsprozesse in Organisationen vermutet werden. In diesem Zusammenhang kann die Reformulierung des Validitätskonzeptes von Mischer (1990) in Betracht gezogen werden. Er definiert den Prozess der Validierung "als soziale Konstruktion von Wissen" (Mischer 1990: 417), als einen sozialen Diskurs, durch den Vertrauenswürdigkeit hergestellt werde.

Hinsichtlich der internen Validität der Interviews<sup>472</sup>, ob befragte Personen mit Entscheidungskompetenz wahrheitsgemäß und aufrichtig (vgl. Steinke 2009: 320) oder "bewusst oder unbewusst eine spezifische, d. h. verfälschte Version ihrer Erfahrungen" (Flick 2004; 49) erzählt haben, kann jedoch nur gemutmaßt werden. Die Interviewatmosphäre kann generell als offen beschrieben werden. Fragen wurden situationsadäguat gestellt. Die befragten Personen mit Entscheidungskompetenz haben die ihnen gestellten Fragen verstanden bzw. waren in der Lage, sie zu beantworten. Kennzeichen der Atmosphäre in den Interviewsituationen waren Freiwilligkeit, Offenheit, Vertrauen und Antwortbereitschaft. Ausnahme allerdings stellen B18 sowie B23 dar. Das Gespräch mit B18 konnte digital nicht mitgeschnitten werden, allerdings wurde das Gedächtnisprotokoll vom Interviewpartner für die Auswertungen genehmigt. B23 stockte beim Nachforschen eines noch nicht öffentlichen. verwaltungsübergreifenden Zieles, über das bereits andere Interviewpartner Auskunft gegeben hatten. So fand diese spezielle Thematik im weiteren Verlauf des Gespräches, nach dem Interview, das digital mitgeschnitten wurde, im Gesprächs-Gedächtnisprotokoll Berücksichtigung. Inwieweit Informationen zu den einzelnen Fragestellungen bewusst zurückgehalten oder abgewandelt wurden, bleibt ungewiss.

-

<sup>&</sup>lt;sup>472</sup> Die hier in der Interviewstudie vorgenommene interne Validierung der Interviews, d. h. die Überprüfung der internen Stimmigkeit/Konsistenz der Interviews, nimmt Rekurs auf die Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas (1995), die als Prüfung von kommunikativen Äußerungen genutzt werden kann (vgl. Legewie 2012). Als Prüfkriterien werden dabei Verständlichkeit, Angemessenheit, Wahrheit/Aufrichtigkeit benannt.

Dennoch ist für die Interviewstudie festzuhalten, dass die Befragung mithilfe des episodischen Interviews valide erscheint, da die erhobenen Werte geeignete Kennzeichen für die zu untersuchende Fragestellung liefern und durch entsprechende Erzählaufforderungen und das zielgerichtete Fragen zum einen Aussagen zu konkreten Begebenheiten und Erfahrungen, zum anderen Grundgedanken, Einordnungen sowie Zusammenhänge hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes aufweisen.

#### Reliabilität

Flick (2005: 492) beschreibt die Reliabilität in der qualitativen Forschung als Explikation: Das Zustandekommen der Daten solle expliziert werden, damit sowohl die Aussagen des Interviewten als auch die Interpretationen des Forschers überprüfbar werden und die Ergebnisse bei gleichem Analysematerial und gleichem Kategoriensystem, somit unter gleichen Bedingungen, übereinstimmen bzw. identisch sind (vgl. hierzu auch Atteslander 2010: 206).

Damit "das Kriterium der Reliabilität in Richtung einer Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen reformuliert" (Flick 2005: 492) werden kann, wurde das digital aufgenommene Interviewmaterial vollständig, auf der Basis einheitlicher Regeln transkribiert und mit demselben Kategoriensystem kodiert. Zunächst wurde ein Pretest durchgeführt, um den Leitfaden des episodischen Interviews zu überprüfen und aaf, zu modifizieren (val. Kapitel 4.1). Der Interviewleitfaden erwies sich als gut geeignet und bedurfte für das weitere Vorgehen keiner erforderlichen Modifikation. Es folgten die Dokumentation der Daten<sup>473</sup>, die qualitative Inhaltsanalyse mit ihren Rückkopplungsprozessen (s. u.) sowie die Darstellung der Ergebnisse. Diese wurden in einem nächsten Schritt in der Ergebnisdiskussion interpretiert. Im Verlauf der Ergebnisdarstellung wurde zwischen Fremd- und Eigenaussagen differenziert. Die in der vorliegenden Studie verwendeten Interviewpassagen wurden entsprechend gekennzeichnet. Die Transparenz des Forschungsverfahrens ermöglicht das Überprüfen sowie die Zuverlässigkeit der vorliegenden Untersuchung. Da die Untersuchung Querschnitt einem angelegt ist und eine Momentaufnahme Untersuchungsgegenstandes zeigt, werden jedoch bei einer erneuten Befragung die Umstände nicht stabil, nicht kongruent und damit nicht reliabel bzw. exakt reproduzierbar sein.

<sup>&</sup>lt;sup>473</sup> Eine genaue Dokumentation ist für die Nachvollziehbarkeit der hier vorliegenden Untersuchung unerlässlich. Neben den digitalen Aufzeichnungen und Transkriptionen wurden Interviewprotokolle angefertigt, die Beobachtungen und Eindrücke erfassen (vgl. Aghamanoukjan et al. 2009: 431).

# Objektivität

"Obiektivität ist die Basiskategorie jeglicher wissenschaftlicher Forschung. Von ihr wird dann gesprochen, wenn eine inter-individuelle Zuverlässigkeit bzw. Nachprüfbarkeit derart gegeben ist, dass unter ceteris-paribus-Bedingung verschiedene Forscher zu dem selben [sic] empirisch gewonnen Resultat gelangen." (Lamnek 1980: 104)

Die Objektivität konnotiert mit Neutralität, Richtigkeit und Wahrheit und erfordere

- (1) Durchführungsobiektivität<sup>474</sup>.
- (2) Auswertungsobiektivität<sup>475</sup> sowie
- (3) Interpretationsobiektivität<sup>476</sup> (vgl. Lamnek 2005: 173).

Zur Sicherung und Überprüfung dieser Objektivität schlägt Steinke (1999: 214)

- (1) eine angemessene Dokumentation des Forschungsprozesses,
- (2) eine Interpretation in Gruppen sowie
- (3) die Anwendung bzw. Entwicklung kodifizierter Verfahren

vor.

Im Rahmen der Durchführungsobjektivität, d. h. der Überprüfung, ob die Ergebnisse vom Untersuchungsleiter unabhängig sind, wurde die konstituierende Rolle der Forscherin als Subjekt an sich und während des Feldeinstiegs überprüft. 477 Eine Affinität zum interessierten Phänomen bestand insofern, da sich die Forscherin in ihrer beruflichen Laufbahn mit der Thematik zur Familienfreundlichkeit und infolgedessen mit der Schaffung familienfreundlicher Infrastrukturen beschäftigt hat. 478 So wuchs das Forschungsinteresse, ob eine familienfreundliche Personalpolitik durch das Audit berufundfamilie produktiv Eingang in die Unternehmensstrukturen findet. Eine differenzierte Auseinandersetzung der Fragestellung, Organisationen ob lernen können, erfolate mit Beginn des Forschungsverfahrens.

<sup>474</sup> Durchführungsobjektivität bedeutet die Unabhängigkeit der Untersuchungsergebnisse, die unbeeinflusst durch das Verhaltens des Durchführenden der Untersuchung sind (vgl. Lamnek 2005: 173).

Lamnek (2005: 173) erklärt, dass Auswertungsobjektivität dann gegeben sei, wenn verschiedene Forscher bei

gleichen Tests mit gleichen Interviewpartnern zu gleichen Auswertungsergebnissen gelangen.

476 Interpretationsobjektivität geht davon aus, dass Forscher zu denselben interpretatorischen Schlussfolgerungen aufgrund der Datenbasis gelangen. Lamnek (2005: 173) weist allerdings darauf hin, dass die Interpretationsobjektivität häufig bestritten werde. Durch eine Standardisierung könne der Forscher versuchen, die Subjektivität methodologisch zu eliminieren (vgl. ebd. 2005: 174).

<sup>&</sup>lt;sup>477</sup> Im Rahmen qualitativer Forschung könnte kritisiert werden, dass ein theoretisches Vorwissen dem heuristischen Vorgehen widerspreche. Dagegen ist allerdings einzuwenden, dass eine theoretische Auseinandersetzung eine *theoretische Sensibilisierung* (Kelle/Kluge 1999: 12), d. h. die Fähigkeit des Reflektierens des empirischen Materials in theoretischen Begriffen, fördern kann: Dies ermöglicht, relevante Daten und Kategorien zu überprüfen, zu abstrahieren und empirische Daten theoretisch einzuordnen (vgl. Kelle/Kluge 1999: 11ff.).

Diese Voraussetzung ermöglichte im Forschungsverfahren ein entsprechendes Vertrauensverhältnis zwischen den befragten Personen mit Entscheidungskompetenz und der Interviewerin, sodass eine offene, kontextsensible und von gegenseitigem Verständnis getragene Atmosphäre während der Gesprächseinheiten herrschte (s. o.).

Im Forschungsprozess wurde dieser Ansatz der reflektierten Subjektivität beibehalten, indem u. a. darüber ein Austausch mit Forscherinnen und Forschern am Institut für Berufsbildung (IBB) der Universität Kassel stattfand (s. u.). Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Studie die Offenlegung des Durchführungs-/Ausführungs- und Interpretationsverfahren zur intersubiektiven Nachvollziehbarkeit durch die verwendete qualitative Inhaltsanalyse mittels ausgearbeiteter kodifizierter Verfahren zugänglich gemacht (s. o.). In der vorliegenden Interviewstudie wurde auf die Reflexion des kodifizierten Verfahrens<sup>479</sup> Wert gelegt, um die Nachvollziehbarkeit und somit die Ausführungs- und Interpretationsobjektivität der vorliegenden Untersuchung sicherzustellen und um das empirische Material zu strukturieren und systematisieren. Es wurde reflektiert, welche Codes deduktiv und welche induktiv gebildet wurden. Im Forschungsverlauf war es wichtig zu reflektieren, ob die Bildung der induktiven Kategorien von der theoriegeleiteten Auseinandersetzung der Arbeit unbeeinflusst blieb. Die induktiven Kategorien wurden an den theoretischen Ausarbeitungen gespiegelt: Es wurden Reproduktionsprozesse (formative und summative Reliabilitätsprüfungen<sup>480</sup>) durchgeführt, die durch die qualitative Inhaltsanalyse gefordert werden (s. o.). Für zwei induktive Kategorien konnte eine Prägung durch theoretische Forschungsaktivitäten nahezu ausgeschlossen werden, da sie den zugrunde gelegten Theorien fremd sind bzw. die Theorien nur marginal tangieren. 481 Bei einer der induktiven Kategorien kann eine engere Beziehung zum deduktiv hergeleiteten Code vermutet werden. 482 Neben der Anwendung kodifizierter Verfahren war die Interpretation des Vorgehens partiell in einem Austausch von Forscherinnen und Forschern am Institut für Berufsbildung (IBB) der Universität Kassel möglich. Jedoch konnte dieser Austausch nur für spezifische Interview-, Auswertungs- und Interpretationssequenzen aenutzt werden. Sicherlich hätte vollständiger ein Interpretationsprozess in der Gruppe den Gewinn hinsichtlich der Objektivität der Ergebnisse gesteigert.

-

<sup>&</sup>lt;sup>479</sup> Theoretisches Vorwissen fand zum einen Eingang in die Konstruktion des Leitfadens, zum anderen in die Bildung der Kategorien bzw. in die Kodierung des empirischen Materials (s. u.; vgl. Kapitel 4.1.1.1, 4.1.3.3).

<sup>&</sup>lt;sup>480</sup> Die formative und summative Reliabilitätsprüfung (vgl. Mayring 1996/2007: 472) fand ebenso für die deduktiven Kategorien statt: Zunächst wurde eine erste Überarbeitung der Kategorien durchgeführt, in einem weiteren Schritt folgte der endgültige Materialdurchgang (vgl. Kapitel 4.1.3.3, Rückkopplungsschleifen im Rahmen des QI).

des QI).

des QI).

des QI).

des Die Kategorie Alltag ist dem theoretischen Hintergrund fremd. Jedoch prägen Institutionen und Routinen maßgeblich das Handeln in Organisationen und dieses Handeln prägt wiederum den Alltag (NI; Kapitel 2.2), der im Rahmen der Untersuchung als induktive Kategorie ermittelt wurde. Ähnlich verhält es sich bei der Kategorie Regionale Zusammenarbeit. Der Code Regionale Zusammenarbeit bietet Anlass zur Vermutung, dass diese dem Konzept des Neo-Institutionalismus nahe ist. Durch den Kernbegriff der Isomorphie könnte Bezug zur mimetischen Isomorphie, die die Anpassung von Organisationen durch Nachahmung beschreibt (vgl. Kapitel 2.2.3), hergestellt werden. Die induktiv gebildete Kategorie grenzt sich indessen von dieser Perspektive ab, da sie vor allem die regionale Zusammenarbeit kodiert. Sie weist aber auch Schnittpunkte zum Neo-Institutionalismus auf und könnte den Austausch von Organisationen zur Familienfreundlichkeit beschreiben. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass Organisationen Prozesse oder Maßnahmen nicht vollständig voneinander übernehmen. Die Implementierung und Umsetzung des Audits berufundfamilie erfolgt nicht isomorph, sondern vielmehr über die innerbetriebliche Gestaltung aus dem vorhandenen Wissen in Organisationen (vgl. Kapitel 4.2.5, 4.2.6).

<sup>&</sup>lt;sup>482</sup> Die Kategorie *Wettbewerbsvorteile* wurde induktiv gebildet. Diese induktive Kategorie korrespondiert mit bzw. ist der theoriegeleiteten Kategorie *Organisationsanalyse* inhärent. Die Kategorie *Organisationsanalyse* erfasst Legitimitätsaspekte. Legitimität birgt wiederum Wettbewerbsvorteile für Organisationen (vgl. Kapitel 2.2.3).

## Repräsentativität und Generalisierbarkeit

Als weitere Bewertungskriterien werden Repräsentativität und Generalisierbarkeit (val. Lamnek 2005) sowie Limitation und Relevanz (val. Steinke 1999) genannt und für die deskriptiven Befunde der vorliegenden Studie diskutiert, um die klassischen Kriterien zu ergänzen (s. o.). Lamnek (2005: 180) definiert Generalisierung als Verallgemeinerung einer Stichprobe auf die Grundgesamtheit oder von Einzelelementen auf komplexere Einheiten. Für die qualitative Forschung sei dies weniger bedeutsam, da sie sich nicht auf die zahlenmäßige Verteilung bestimmter Merkmale richte. Sie werde durch die Erkenntnis wesentlicher und typischer Zusammenhänge ersetzt (vgl. Lamnek 2005: 183). Die gualitative Forschung "zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit" trage (Flick/Kardorff/Steinke 2009: 14) bei und mache aufmerksam auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2009: 14). Essenziell sind in der vorliegenden Interviewstudie die abgebildeten subiektiven Wahrnehmungen. Bedeutungen und Sinnzuschreibungen der befragten Organisationsmitglieder, die eine Aussicht auf Organisationales Lernen gewähren bzw. eine Sichtung organisationaler Lernstrukturen ermöglichen. Unter Limitation versteht Steinke (1999) das Potenzial zur Verallgemeinerung der Untersuchungsergebnisse, um gegebenenfalls einen Anschluss der "vorliegenden Ergebnisse für andere Kontexte in Forschung und Praxis" (Steinke 1999: 227) liefern zu können. Es geht hierbei um die Prüfung von der Pass- und Anschlussfähigkeit der Forschungstätigkeit, somit auch um die Bedeutsamkeit bzw. Relevanz der Befunde (vol. ebd. 1999).

Zunächst kann festgehalten werden, dass die im Forschungsprozess verwendeten Theorien zusammengeführt wurden. Sie weisen Verbindungslinien bzw. Schnittpunkte auf und können das interessierte Phänomen analysieren und beschreiben: Der Neo-Institutionalismus kann intraorganisationale; das *Organisationale Lernen* interorganisationale Aspekte beleuchten, sodass die Implementierung von Zertifikaten in der vorliegenden Untersuchung ganzheitlich betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 2.2.5, 2.3.2 sowie 3). So ist die Zusammenführung der Theorien für das vorliegende Forschungsverfahren relevant und kohärent, d. h. folgerichtig, denn die Theorien beinhalten Erklärungen für den Untersuchungsgegenstand. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen wider, denn die intra- und interorganisationalen Ebenen des interessierten Phänomens können generiert und abgebildet werden (s. o. *Validität*).

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Audit berufundfamilie in der Interviewstudie Mittel zum Zweck ist. Anhand der Thematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sollen Erkenntnisse über die Implementierung und über Implementierungslücken von Zertifikaten bzw. bei Zertifikatsträgern eruiert werden, um feststellen zu können, ob Organisationen durch Zertifizierung lernen.

Die vorliegenden Ergebnisse liefern wichtige Erkenntnisse für Implementierungsvorhaben bezüglich der Kapazität des *Organisationalen Lernens*. Ein Anspruch auf Repräsentativität und Generalisierbarkeit erheben sie jedoch nicht. Dennoch weisen die Ergebnisse auf Analogien zur Organisationsforschung im Bereich der Unternehmensorganisation, d. h. des Organisations-, Wissens- und Innovationsmanagements, hin: Es lassen sich bisherige Befunde aus anderen Studien mehrheitlich bestätigen (vgl. Kapitel 4.2). Um aber allgemeinere Aussagen über die Implementierung des *Audits berufundfamilie* mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen hinaus machen zu können, bietet es sich an die empirischen Befunde in weiteren Studien zu untersuchen und zu replizieren (vgl. Kapitel 5.1). Die Phase der Implementierung und somit das Potenzial des *Organisationalen Lernens* gilt es folglich in anderen Zertifizierungskontexten zu überprüfen, um die vorliegenden Ergebnisse spiegeln und einordnen zu können, um so erweiterte sowie gefestigtere Aussagen zur Repräsentativität und zur Generalisierbarkeit leisten zu können.

# 4.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

## Untersuchungseinheiten der vorliegenden Interviewstudie

Die **erste Untersuchungseinheit (U1)** ist eine Universität. An dieser sind ca. 2.500 Mitarbeiter (Professoren sowie Mitarbeiter) beschäftigt. Ca. 20.000 Studierende erwerben hier ihre Qualifikation. Seit 2006 trägt die Hochschule das Zertifikat *familiengerechte Hochschule*. Dieses wurde 2009 bestätigt.

Das Leitbild der Universität wurde 2007 beschlossen. In ihm ist das Audit familiengerechte Hochschule nicht verankert bzw. die Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Familie ist nicht explizit berücksichtigt. Dennoch gibt das Leitbild Aufschluss darüber, dass Veränderungen als Chance zur schöpferischen Mitgestaltung interpretiert werden, in denen Partizipation, Diskurs, Transparenz und Qualitätssicherung eine große Rolle spielen.

Mit dem Audit familiengerechte Hochschule will diese Organisation konkrete Veränderungen und Verbesserungen für Angehörige der Universität und Studierende mit familiären Verpflichtungen erreichen (z.B. Unterstützung und Förderung der Berufschancen von qualifizierten Fachkräften und/oder Reduzierung der Studienabbrecherquote). Ziel ist es, eine familienbewusste Kultur und ein entsprechendes Selbstverständnis zu schaffen und Diskriminierungen bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Studium zu vermeiden. Die Hochschule verweist darauf, den Informationsfluss insgesamt und zielgruppenspezifisch verbessern zu wollen.

Darüber hinaus wird mit dem *Audit berufundfamilie* ein Imagegewinn für die Universität und ein damit verbundener Wettbewerbsvorteil – national und international – im Feld der Ansprache von qualifizierten Studierenden, Beschäftigten sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angestrebt (vgl. *berufundfamilie gGmbH\_*U1, U1\_Flyer familiengerechte Hochschule). Um das Ziel der Vereinbarkeit zu erreichen und das *Audit familiengerechte Hochschule* zu leben, engagiert sich die Hochschule – wie auch alle anderen auditierten Hochschulen (U1-U2) – in den im Audit festgeschriebenen Handlungsfeldern (1) Arbeitszeit, (2) Arbeitsorganisation, (3) Arbeitsort, (4) Personalentwicklung, (5) Führungskompetenz, (6) Informations- und Kommunikationspolitik, (7) Service für Familien, (8) Studium und weitere wissenschaftliche Qualifizierung.

Bereits durchgeführte Maßnahmen sind beispielsweise die Einrichtung einer Beratungsstelle für Studierende und Promovierende mit Kind und für Schwangere, die Umsetzung flexibler Arbeitszeitmodelle und vielfältiger Teilzeitmodelle, das Engagement im Gesundheitsmanagement, die Beteiligung am Lokalen Bündnis für Familien, die Schaffung von Eltern-Kind-Räumen für Studierende und Beschäftigte, Sommerferienbetreuung, Bereitstellung von Betreuungsplätzen sowie das instruktive Internetportal zum Audit familiengerechte Hochschule.

Als zukünftige Maßnahmen nennt die Universität in ihren Veröffentlichungen u. a. die Fortführung des Internetportals *familiengerechte Hochschule*, die Einrichtung von weiteren Eltern-Kind-Räumen, die Gewährleistung eines kontinuierlichen Angebotes von Kinder- und Ferienbetreuung, die Entwicklung von Teilzeitstudienplänen für Studierende mit Kind, Mitarbeitergespräche bezüglich der Vereinbarkeit Familie und Beruf sowie eine kontinuierliche Unterstützung der Selbstorganisation der Eltern an der Universität.

Die zweite Untersuchungseinheit (U2) ist ebenfalls eine Hochschule. Hier sind 395 Mitarbeiter beschäftigt und ca. 4.800 Studenten eingeschrieben. Das Zertifikat familiengerechte Hochschule wurde dieser Organisation erstmals 2006 von der berufundfamilie gGmbH verliehen und 2009 für weitere drei Jahre bestätigt. Das Audit ist explizit im Leitbild der Hochschule als familien- und lebensgemeinschaftsfreundliche Einrichtung erwähnt. Das Ziel des Audits familiengerechte Hochschule wird hier als tragfähige Balance zwischen betrieblichen Belangen der Hochschule und den familiären Interessen ihrer Studierenden und Beschäftigten beschrieben. Die Hochschule beabsichtigt eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf bzw. Studium und Familienpflichten – vor allem durch mehr Zeitflexibilität. Ziel ist es dabei, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass eine Balance von Beruf/Studium und Privatleben möglich wird.

Mit der Re-Zertifizierung hat sich die Hochschule zum Ziel gesetzt, die familienbewusste Personalpolitik fortzuführen und weiterzuentwickeln, sodass eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und ein Wettbewerbsvorteil bei der Rekrutierung von Beschäftigten und Studierenden erreicht werden kann (vgl. berufundfamilie gGmbH\_U2).

Als Hintergrund bzw. Voraussetzung zur Umsetzung nennt die Hochschule das lebenslange Lernen als Grundlage für die Zukunftsfähigkeit der Lehrangebote der Hochschule sowie die Sicherung bzw. Stärkung der Hochschule als Arbeitgeber mit familienbewusstem Image.

Die Hochschule hat bis zur Re-Auditierung folgende Projekte umgesetzt: Verankerung einer familienbewussten Gestaltung der Arbeits- und Studienbedingungen im Leitbild der Hochschule, kontinuierliche Informationen nach innen und außen zur familiengerechten Gestaltung der Hochschule, Sensibilisierung der Professorinnen und Professoren und anderer Führungskräfte für das Thema *Vereinbarkeit*, Ausbau der Betreuungsplätze und zeiten der Kleinkindbetreuung sowie Betreuung für Schulkinder – auch in den Ferienzeiten, Erweiterung der familienfreundlichen Infrastruktur mit Spielecken, Wickeltischen und Elternparkplätzen, Einrichtung eines Familienbüros, Pflicht zur Berücksichtigung familiärer Aufgaben in Prüfungsordnungen, Aufnahme des Themas *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* in die Mitarbeiterjahresgespräche, individuelle Teilzeitmodelle und alternierende Telearbeit sowie den Aufbau eines Internetportals zur Thematik (vgl. ebd.).

Als zukünftige Maßnahmen nennt die Hochschule in ihren Verlautbarungen den Erhalt des umfangreichen bisherigen Kinderbetreuungsangebots, die Schaffung einer flexiblen Kinderbetreuung für besondere Situationen, die Einführung neuer, flexiblerer Arbeitszeitmodelle, ein systematisches Wiedereinstiegs- und Kontakthalteprogramm für freigestellte Beschäftigte, die Einrichtung eines Familienzimmers, die familienfreundliche Gestaltung der Hochschule, den Informationsfluss zur Thematik durch den Ausbau der Internetseite (z. B. auch zum Thema Pflege) sowie Informationen und Vorstellungen des Audits für Erstsemester (vgl. berufundfamilie gGmbH U2).

Die dritte Untersuchungseinheit (U3) ist eine Kommune. In der Verwaltung sind 1.200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt. Das Zertifikat *Audit berufundfamilie* wurde der Verwaltung 2009 erteilt. Ein explizites Leitbild, das das Audit integriert, gibt es nicht. Doch hat sich die Kommune im Jahr 2000 einem Agenda 21-Prozess unterzogen, der sich u. a. auch mit der Geschlechtergerechtigkeit, v. a. im Rahmen des beruflichen Aspektes, auseinandersetzt. Das Audit ist wie bereits konstatiert in dem Agenda 21-Leitbild allerdings nicht erwähnt.

Ziel der Auditierung ist es, in der Kommune die Grundlagen für neue gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu schaffen. 483 Die Verwaltung will sich daher in der Öffentlichkeit als familienfreundliche Arbeitgeberin platzieren, ihre Vorbildfunktion wahrnehmen sowie ein Signal für andere Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber vor Ort setzen (vol. berufundfamilie aGmbH U3). Wichtig ist der Verwaltung, qualifiziertes Personal zu halten und auch in Zukunft akquirieren zu können. Sie verspricht sich mit der Implementierung familienfreundlicher Maßnahmen Motivation, Identifikation, Zufriedenheit und eine gute Lebensqualität für Beschäftigte, um u. a. auch die Qualität der Arbeit zu erhalten. Die Umsetzung der geplanten Maßnahmen im Rahmen des Audits soll sich darüber hinaus positiv auf die in der Kommune lebenden Menschen auswirken und so die Lebensqualität vor Ort erhöhen. Zu den Maßnahmen, die bereits vorhanden sind, zählen flexible Arbeitszeiten (individuelle Arbeitszeitmodelle, alternierende Telearbeit etc.), gesundheitsfördernde Maßnahmen. Weiterbildungsmaßnahmen für Personen in Elternzeit. Führungskräfteseminare etc. Als zukünftige Maßnahmen plant die Verwaltung u. a. eine noch größere Flexibilisierung der Arbeitszeit inklusive der Ausweitung der Telearbeit, die Verbesserung der internen und externen Information und Kommunikation, die Überarbeitung des Leitbildes und der Führungsleitlinien sowie die Einrichtung eines Eltern-Kind-Büros als Arbeitsplatz-Möglichkeit (vgl. ebd.).

Um das Ziel der Vereinbarkeit zu erreichen und das *Audit berufundfamilie* zu leben, engagiert sich dieser öffentlich-rechtliche Arbeitgeber – wie auch alle anderen Organisationen des öffentlichen Sektors (U3-U8) – in den im Audit festgeschriebenen Handlungsfeldern (1) Arbeitszeit, (2) Arbeitsorganisation, (3) Arbeitsort, (4) Personalentwicklung, (5) Führungskompetenz, (6) Informations- und Kommunikationspolitik, (7) Entgeltbestandteile/geldwerte Leistungen sowie (8) Service für Familien.

Die vierte Untersuchungseinheit (U4) stellt eine Verwaltung dar. In dieser Verwaltung sind 890 Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer beschäftigt. Das Zertifikat Audit berufundfamilie wurde 2011 von der berufundfamilie gGmbH überreicht. Es ist jedoch bisher nicht ausdrücklich im Leitbild der Verwaltung aufgeführt. Dennoch setzt sich das Leitbild mit modernen Arbeitsweisen und Rahmenbedingungen hinsichtlich eines guten Betriebsklimas auseinander und verweist darauf, dass Verwaltungen generell im Wandel begriffen sind, neue Wege zu gehen und sich neue Ziele setzen.

<sup>&</sup>lt;sup>483</sup> Dieses Ziel ist konform mit den in dem Leitbild der Agenda 21 aufgeführten Überlegungen (in Bezug auf die *Familienfreundlichkeit*).

<sup>&</sup>lt;sup>494</sup> Die Handlungsfelder des Audits berufundfamilie und des Audits familiengerechte Hochschule unterscheiden sich nur marginal. Im Rahmen des Audits berufundfamilie werden finanzielle Leistungen/Entgeltbestandteile, bei der Auditierung der Hochschulen stattdessen das Studium und weitere wissenschaftliche Qualifizierungsmöglichkeiten in den Fokus gerückt. Beide Aspekte werden in der Untersuchung berücksichtigt.

Für die Untersuchungseinheit U4 ist das Ziel der Vereinbarkeit von Beruf und Familie daher ein wichtiger Baustein in der Personalpolitik, um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Motivation, Zufriedenheit und damit in ihrer Produktivität zu fördern (vgl. berufundfamilie gGmbH U4). Mit den Maßnahmen im Rahmen des Audits will die Verwaltung die Rahmenbedingungen der Vereinbarkeit kontinuierlich ausbauen und verbessern.

Die Behörde ist sich bewusst, dass insbesondere auch vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung die familienbewusste Personalpolitik aus gesellschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Sicht zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dieser Verantwortung will sich die Verwaltung stellen und u. a. Führungskräfte sensibilisieren sowie durch interne und externe Kommunikation Transparenz schaffen.

Die Verwaltung begreift sich im Wettbewerb mit den Unternehmen der Wirtschaft um Fachkräfte und will sich zukünftig als interessanter, familienfreundlicher Arbeitgeber beweisen, um qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewinnen. In diesem Rahmen geht Untersuchungseinheit U4 davon aus, dass das Audit hilfreich sei, um für potenzielle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter attraktiv sein zu und aeaenwärtia tätiae Organisationsmitglieder zufriedenzustellen (vgl. berufundfamilie gGmbH U4). Zu den bereits vorhandenen Maßnahmen zählen beispielsweise die flexible Arbeitsgestaltung. Teilzeitmöglichkeiten sowie der Wiedereinstieg nach der Familienphase. Fortbildungsmöglichkeiten während der Elternzeit, gesundheitsfördernde Angebote, Informationsveranstaltungen sowie ein Eltern-Kind-Arbeitszimmer. Maßnahmen, die sind zukünftia forciert werden. der Ausbau der Telearbeit. Informationen/Informationsveranstaltungen über Unterstützunasmöalichkeiten. Weiterentwicklung Führungsverhaltens. des familienbewussten Förderuna von Führungskräftenachwuchs und Führungspositionen in reduzierter Arbeitszeit sowie die der Thematik in Mitarbeitergespräche und die Optimierung der Gesundheitsförderung (vgl. berufundfamilie gGmbH U4).

Die fünfte Untersuchungseinheit (U5) ist eine Kommune. In der Verwaltung dieser Kommune arbeiten ca. 1.600 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. 2002 wurde das Zertifikat zum ersten Mal an die Kommune verliehen. Mit der Auditierung in der Verwaltung erfolgte der Anstoß eines Veränderungsprozesses. Dieser wird von der Verwaltung selbst als vorteilhaft sowohl für die Unternehmensleitung als auch für die Beschäftigten empfunden. Ein explizites Leitbild hat die Verwaltung nicht. Das Audit hat allerdings einen hohen Stellenwert, da es bereits seit 2002 integriert und umgesetzt wurde und seither drei Mal bestätigt werden konnte (2002/2005/2008).

Derzeit (2011) folgt die vierte Re-Zertifizierung. Projekte, die durchgeführt wurden und Bestand haben, sind beispielsweise die Flexibilisierung der Arbeitszeiten, ein Wiedereinstiegsprogramm für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Ausbau der alternierenden Telearbeit, Optimierung der Informations- und Kommunikationspolitik sowie die Einrichtung diverser Serviceleistungen für Beschäftigte. Diese Maßnahmen sollen zukünftig vertieft und verfestigt werden. Des Weiteren sollen Pflegende und Eltern in Notsituationen unterstützt werden

Die Thematik der Vereinbarkeit soll weiterhin in die Arbeitsorganisation integriert und als *Linienaufgabe*<sup>485</sup> verfestigt werden. Diesem Verständnis zufolge strebt die Verwaltung ein Unternehmensleitbild an, das das Ziel verfolgt, die Vereinbarkeit als einen Schwerpunkt der Unternehmenskultur herzustellen, an (vgl. *berufundfamilie gGmbH\_*U5).

Die sechste Untersuchungseinheit (U6) ist ein Ministerium mit ca. 520 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. 2001 hat sich dieses Haus der Landesregierung erstmals der Auditierung unterzogen. In den einzelnen Ministerien gibt es kein spezifisches Leitbild. Die Untersuchungseinheiten U6, U7 und U8 arbeiten bezüglich des Audits berufundfamilie alle auf den Grundlagen von Kabinettsbeschlüssen. In den Kabinettsbeschlüssen vom 17.01.1995 sind der Aspekt der Mitarbeitermotivation und der effizienten Führung und am 12.03.1996 der der Personalentwicklung benannt. Ausdrücklich findet das Audit berufundfamilie aber keine Erwähnung.

Die Auszeichnung mit dem Audit ist für die Verwaltung eine Verpflichtung – die Organisation setzt sich hausintern mit den Vereinbarkeits-Thematiken wie Familie, Arbeitsschutz, Arbeitsmarkt und pflegerischen und gesundheitlichen Angelegenheiten auseinander (vgl. berufundfamilie gGmbH\_U6). Das Audit soll das Bewusstsein für Familien und ihre Anliegen schärfen und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern. Die Auditierung wird u. a. dazu genutzt, um Führungskräfte stärker zu sensibilisieren. Ein Ergebnis davon soll sein, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Kindern und/oder mit pflegebedürftigen Angehörigen mehr Flexibilität durch die Gestaltung ihrer Arbeitszeit sowie unterstützende Angebote der Betreuung einzuräumen. Maßnahmen, die bereits durchgeführt wurden, sind u. a. Gleitzeitregelung ohne Kernarbeitszeiten, Einrichtung von Telearbeitsplätzen und eines Arbeits-/Spiel-Zimmers, Ausbau des Ferienbetreuungsangebotes, ein Internet-/Intranetportal sowie Maßnahmen zur Gesundheitsförderung.

-

<sup>&</sup>lt;sup>485</sup> Das Audit *in die Linie zu bringen* bedeutet, den Projektstatus des Audits aufzulösen und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in alle vorhandenen Unternehmensstrukturen zu integrieren sowie sie zum festen Bestandteil der Unternehmenskultur werden zu lassen (vgl. Kapitel 4.2.5).

Das erarbeitete Maßnahmenpaket für zukünftiges Agieren umfasst neben dem Ausbau der Gesundheitsförderung z. B. auch die Förderung der Akzeptanz von Telearbeitsplätzen, Unterstützung der aktiven Vaterschaft und von Beschäftigten mit pflegebedürftigen Angehörigen, die Fortführung des Ferienbetreuungsangebotes sowie die Bereitstellung von Krippenplätzen (vgl. berufundfamilie gGmbH\_U6).

Die siebte Untersuchungseinheit (U7) ist ebenfalls ein Ministerium. In diesem Haus der Landesregierung arbeiten ca. 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. 2005 wurde das Zertifikat Untersuchungseinheit verliehen. Ein Leitbild ist nicht Kabinettsbeschlüsse (vgl. U6) beschäftigen sich aber mit Aspekten der Personalentwicklung etc. Für die Verwaltung ist das Zertifikat ein Ausdruck der Unterstützung einer gesellschaftspolitischen Entwicklung, die eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie Die verfolgten Ziele bezüglich der Auditierung ermöalicht. lauten Arbeitszufriedenheit, des Zusammengehörigkeitsgefühls der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Förderung familienfreundlicher Maßnahmen für Beschäftige, d. h., dass die Thematik der Vereinbarkeit in die Personalpolitik integriert wird. Das Audit soll u. a. darauf abzielen, durch eine familienfreundliche Außenwirkung die Rekrutierung von Arbeitskräften und Nachwuchs zu fördern. Zukünftige Maßnahmen sehen vor, dass über das Audit intern und extern kontinuierlich informiert wird, dass die Fortführung einer familienbewussten Führungskultur gewährleistet wird und dass Telearbeitsplätze. familiengerechte Fortbildungsveranstaltungen und Betreuungen im Notfall sowie die Gesundheitsfürsorge ausgebaut und optimiert werden (vgl. berufundfamilie gGmbH U7).

Auch die achte Untersuchungseinheit (U8) ist ein Ministerium. In diesem Öffentlichen Dienst arbeiten ca. 246 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. 2005 wurde das Zertifikat zum ersten Mal an diese Einrichtung verliehen, 2008 erfolgte die Re-Auditierung und das Zertifikat zum Audit berufundfamilie wurde bestätigt. So wie U6 und U7 verfügt auch U8 nicht über ein spezifisches Leitbild zur Vereinbarkeit im Unternehmen, dennoch weisen die Kabinettsbeschlüsse auf eine Auseinandersetzung mit der Thematik hin.

Diese Einrichtung hat das Ziel, mit dem Audit für Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu sensibilisieren und in der Öffentlichkeit als Vorbild für andere Behörden und Unternehmen zu fungieren. Insbesondere zielt das Audit aber intern darauf ab, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erleichtern, indem sie passgenau entwickelt und als familienbewusste Personalpolitik nachhaltig gesichert werden soll (vgl. berufundfamilie aGmbH U8).

Bereits durchgeführte Maßnahmen sind z.B. flexible Arbeitszeiten ohne Kernzeiten, Teilzeitmodelle, die Einrichtung eines Eltern-Kind-Zimmers sowie eines Mitarbeiterportals, welches umfassend über die Vereinbarkeit, im Hinblick auf Kinderbetreuung und Pflege etc., informiert. Zukünftig sieht die Auditumsetzung die Einführung eines bedarfsgerechten Personalentwicklungskonzeptes vor. Schwerpunkte sind u.a. eine familienbewusste Führungskultur, Wiedereinstieg, Qualifikationserhalt in der Elternzeit, Telearbeit sowie Betreuung in Notfällen. Diesen Maßnahmen entsprechend soll insgesamt eine familienbewusste Infrastruktur sowie die Kommunikation der familienbewussten Personalpolitik gefördert und forciert werden (vgl. ebd.).

## Teilnehmer der vorliegenden Interviewstudie

Aus den acht unterschiedlichen Organisationen (U1 - U8)<sup>486</sup> wurden bei der vorliegenden Studie insgesamt 28 Personen (B1 - B28) zu ihren Erfahrungen mit dem *Audit berufundfamilie* der gemeinnützigen *Hertie-Stiftung GmbH* bzw. der *berufundfamilie gGmbH* und dessen Implementierung und Umsetzung befragt.<sup>487</sup> 19 Interviewte sind weiblichen, neun Personen männlichen Geschlechts. Acht Personen arbeiten in der Hochschule, 20 Personen im öffentlich-rechtlichen Sektor, also in Verwaltungen. Von diesen zwanzig Personen sind elf in einer Kommune und neun in Ministerien der hessischen Landesregierung beschäftigt. Alle befragten Personen besitzen Entscheidungskompetenz. Sie können in ihrer Entscheidungskompetenz differenziert werden, sodass die Interviews mit acht *Projektbeauftragten* (29 %), sechs Personen mit *Personalführung bzw. -verantwortung* (22 %), vier *Lehrtätigen* (14 %), vier *Frauenbeauftragten* (14 %) sowie vier Personen, die dem *Personalrat* (14 %) angehören, geführt werden konnten. Zwei weitere Personen (7 %) wurden interviewt, die nicht unter den genannten Gruppen von Entscheidungsträgern subsumiert werden können.

-

<sup>&</sup>lt;sup>486</sup> Anteil der Organisationen an der Interviewstudie: Hochschulen 25 %, Anteil der öffentlich-rechtlichen Organisationen 75 %, davon Verwaltungen/Kommunen: 37,5 % und Ministerien: ebenfalls 37,5 %.
<sup>487</sup> vgl. Tabelle 19: *Untersuchungseinheiten* (Kapitel 4.1).

Diese interviewten *Organisationsmitglieder (audit-involvierte Entscheidungsträger)* wurden unter der Kategorie *Sonstige* aufgeführt (siehe *Abb. 9*):

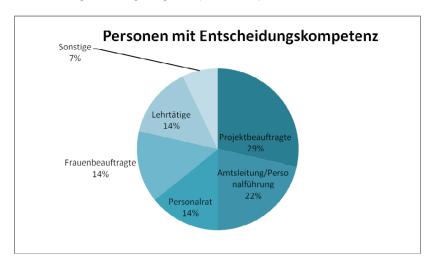


Abb. 9: Prozentualer Anteil der unterschiedlichen Fachbereiche, Disziplinen bzw. Ressorts der befragten Organisationsmitglieder (Eigene Darstellung)

Von den *Personen mit Entscheidungskompetenz* waren vier Personen im Alter von 40-45 Jahren (13 %), sieben Personen im Alter von 46-50 Jahren (23 %), neun Personen im Alter von 50-55 (30 %) sowie zehn Personen im Alter von 56-62 Jahren (34 %).

57 %, d. h. 16 Befragte, haben selbst Kinder und fühlen sich daher mit dem Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vertraut. Ihr Verständnis beruht partiell auf eigenen persönlichen Erfahrungen. 43 %, also 12 der befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz*, haben hingegen keine Kinder.

## Einzelprofile und Auditverständnis der interviewten Personen

Bevor die Ergebnisse anhand der zugrunde gelegten Thesen präsentiert werden, erfolgt die Vorstellung der Interviewpartnerinnen und -partner mit ihrem Motto zum Audit und ihrem Auditverständnis. Zudem werden die individuellen Aussagen zur Intention und zum Anlass der Zertifizierung ermittelt. Den interviewten Personen wurden folgende Fragen gestellt, die sich konkret auf die Lernerfahrungen im Auditprozess oder in der Auditumsetzung beziehen:

Wenn Sie zurückblicken, was sind für Sie die wichtigsten Erfahrungen bezüglich des Projektes<sup>488</sup>? Welche Ereignisse im Projekt haben Sie am meisten geprägt oder verändert?

Was meinen Sie, haben Sie oder können Sie durch das Projekt lernen?

## Darüber hinaus wurde gefragt:

Haben Sie bestimmte Wünsche und Hoffnungen (Anforderungen/Änderungswünsche bezogen auf die Umsetzung an Ihrem Arbeitsplatz, in der Organisation)?

Die Beantwortung dieser Fragen und das Auditverständnis werden für die einzelnen Personen dargestellt. Die befragten Entscheidungsträgerinnen und -träger können nicht alle von prägenden *Aha*-Erlebnissen, Lernerfahrungen oder -ergebnissen berichten. Gleichwohl präsentieren sie die Quintessenz ihrer Erfahrungen mit dem Audit bzw. der Vereinbarkeitsthematik:

## **B1**

"Also ich finde, es bringt so stinknormalen Alltag in die Universität. Also dass man zu Hause, also dass man eben auch darüber nachdenkt, dass es nicht wirklich zwei getrennte Welten sind ähm das in der Universität das normale Leben in Anführungszeichen, und das finde ich sehr angenehm." (97)

**B1** ist 60 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin, arbeitet in der Personalabteilung und hat die Projektleitung nach der Re-Zertifizierung im Jahre 2009 übernommen. Auf die gestellten Fragen antwortete B1 offen.

B1 versteht das Audit als Maßnahme zur Herstellung von Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der Organisation. Das Audit bilde Beruf und Familie nicht mehr als zwei getrennte Welten ab, sondern zeige im Öffentlichen Dienst das normale Leben (97).

Gerade vor dem Hintergrund der prognostizierten gesellschaftlichen Entwicklung, konstatiert B1, brauche es Menschen, die Kinder bekommen und im Arbeitsleben stehen, Ausbildung/Beruf und Familie vereinbaren, und diese gelte es zu unterstützen (103).

Als Anlass zur Zertifizierung erklärte B1, dass sich die Organisation von dem Audit Wettbewerbsvorteile versprochen habe (4), und dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein Thema des Images, des Profils der Universität sei (4). Nach Einschätzung von B1 ist die Vereinbarkeit ein Thema, das v. a. auch nach außen in die Öffentlichkeit getragen werde (69), dass aber auch eine *gute Methode* darstelle, um die Thematik rund um Beruf und Familie in die Organisation bzw. den universitären Alltag einzupassen (97).

-

<sup>&</sup>lt;sup>488</sup> Unter dem Begriff *Projekt* wird jeweils das Audit bzw. die Implementierung des Audits/der Auditmaßnahmen verstanden.

B2

"Campus Kids, das war so irgendwie mal oder so 'ne Idee äh, dass man wirklich sagt, die Hochschule ist offen für Kinder, und wenn Kinder mit hierher können, haben Eltern kein Problem. Als wenn man immer sagt, die Kinder müssen draußen bleiben äh seht zu, dass ihr die zu Hause oder woanders versorgt, aber wir haben nichts mit Kindern zu tun. Und das das war wichtig, dass wir Kinder in die Hochschule holen." (78)

**B2** ist 50 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin, arbeitet im Bereich der Frauenförderung bzw. Gleichstellung und begleitete das Audit seit 2005/2006.

B2 erläutert, dass es keinen konkreten Anlass zur Zertifizierung *Audit berufundfamilie* gegeben habe (8). Die Organisation habe sich dem Audit bzw. dem Vereinbarkeitsthema angenommen (4), da dieses von außen (gemeinnützige Hertie Stiftung (10) sowie Wissenschaftsministerium (82)) an die Organisation herangetragen wurde (10).

Die Organisation wolle damit werben, familienfreundlich zu sein (24), betont B1 und ergänzt dies um den Wettbewerbsgedanken: "Familienfreundlich, naja, ohne das geht's nicht mehr. [...] Wir, wir müssen da was tun, um überhaupt konkurrenzfähig zu bleiben." (24)

B2 betont aber auch, dass das Wesentliche des Audits, die Verankerung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, in die strategischen Ziele und in das Leitbild der Organisation mit eingeflossen sei (44). Die Idee, die hinter dem Audit stecke, ist für B2 Kinder in die Organisation zu holen (78), Kinder zu integrieren (80) und Eltern durch eine entsprechende familienfreundliche Infrastruktur, einen *gewissen Freiraum* bezüglich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ermöglichen (ebd.). Sie habe allerdings im Rahmen des Auditprozesses gelernt, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Kinder für diese Ideen schwer zu sensibilisieren seien (64).

**B3** 

"Vereinbarkeit ist möglich!" (92)

B3 ist 60 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin, arbeitet im Bereich der Frauenförderung bzw. Gleichstellung und war mit dem Audit seit 2004/2005 befasst. Für B3 war die Zertifizierung Audit berufundfamilie die formale Bestätigung der bereits aktiven Vereinbarkeitsarbeit, da die Organisation "schon immer relativ viel gemacht hat in dem Bereich. Also schon sehr viel äh also Kinderbetreuungsmöglichkeiten geschaffen hatte im Vergleich jetzt zu den anderen Organisationen" (6). B3 befürchtet, dass die Organisation und die bereits geschaffenen Maßnahmen ohne die Auditierung ins Abseits gelangen würden (6/13).

B3 geht davon aus, dass die Organisation "mit dem Auditierungsprozess auch nach vorne gekommen" (10) ist (vgl. hierzu auch ihre Aussagen unter (54)).

Sicher ist sich B3, dass die "Organisation in Fragen sozusagen der Vereinbarkeit abgehängt [...]" worden wäre, wenn sie sich dem Audit nicht unterzogen hätte (14). B3 bezeichnet das Audit als strategische Überlegung: "[...] also die wichtigste strategische Überlegung war, dass die Organisation sozusagen im Boot bleiben muss und gleichziehen muss" (14). B3 bewertet das Audit daher als gutes Instrument und als richtige, sinnvolle Entscheidung "wirklich etwas zu erreichen" (86) und es auch nach außen präsentieren zu können (86). B3 erörtert in diesem Zusammenhang auch, dass die Integration des Vereinbarkeitsthemas "eine Frage des Standortfaktors" sei (107) und Maßstäbe bzw. Standards für, aber vor allem unter den einzelnen Organisationen setze: "Eben auch, dass es so 'n Benchmarking zwischen den einzelnen Organisationen natürlich gibt" (107) und dies eine gewisse Konkurrenz berge (vgl. ebd.).

Insgesamt ist B3 froh, dass sich die Organisation dem Audit unterzogen habe, und bewertet das Audit "insgesamt [als] ein gutes Projekt" (115): Sie habe während der Umsetzung des Audits gelernt, dass es eine sinnvolle Entscheidung und ein wichtiges, strategisches Instrument sei, um etwas zu erreichen und um die Organisation voranzubringen. Des Weiteren habe sie durch die Elternzeit und den dadurch empfundenen Karriereknick einer betroffenen Mitarbeiterin die Bedeutung der Vereinbarkeitsproblematik von Beruf und Familie begreifen können.

## **B4**

"Betroffene mehr einbinden," (64)

**B4** ist 54 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin und arbeitet in der Lehre.

Das Ziel des Audits beschreibt B4 als Sensibilisierung für Fragen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, nimmt dieses als "ein Siegel mit optimierungswürdigen Inhalt" wahr (36) und zweifelt an seiner Wirkung:

"Ob das so ein Audit so schafft und Audits überhaupt etwas bewegen, wage ich persönlich sehr in Zweifel zu ziehen, weil mir das Ganze zu formal abläuft und letztendlich für meine Wahrnehmung ähm übrig bleibt, dass auf dem Briefpapier der Organisation noch ein Siegel mehr ist. Und das musste dann auch noch nach dem Grundzertifikat, also nach der ersten Runde in der zweiten Runde ausgetauscht werden, und war dann ganz wichtig und wurde auch über den E-Mail-Verteiler kommuniziert >Lachen<, dass man seine Briefköpfe jetzt auszutauschen habe. Äh mehr nehm ich von der offiziellen Seite nicht wahr." (26)

B4 weist darauf hin, dass die Organisation "sich eben mit Plaketten schmücken muss" (80), das Zertifikat haben müsse, weil es alle haben (72), und dass es als Top-Down-Angelegenheit "immer ein bisschen danach riecht, dass man ja bloß das Zertifikat für einen Briefkopf haben will." (68). Bei ihr habe das Audit nichts bewirkt. Lernerfolge könne sie nicht feststellen (50). B4 geht trotz aller Skepsis bezüglich Zertifikaten und ihrer tatsächlichen Wirkung davon aus, dass das Zertifikat familienfreundliche Hochschule weiter angestrebt werde, bis ein neues Konzept es ablöse.

## **B**5

"Es [das Motto] würde auf jeden Fall eher lauten, dass die Hochschule auf einem Weg ist, sich der Vereinbarkeit zuzuwenden und dass es, das Motto wird ernst genommen, wir probieren so irgendwie nicht äh wir können es, aber versuchen es. Das wär eigentlich das Motto." (40) "Als Motto können wir somit die Kultur des Möglichmachens festhalten!" (69)

B5 ist 52 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin und arbeitet in der Lehre. B5 nehme das Audit wahr, begleite den Auditprozess, trotz Einladung an alle Frauenbeauftragten, nicht und kenne diesen daher nicht im Detail (10). B5 versteht unter dem Audit "einen offiziellen Rahmen für einen Lernprozess in Institutionen" (10) und erläutert, dass "das worum es eigentlich geht, ist in Institutionen Strukturen und Veränderungen anzupassen. Und das Audit eigentlich der regelmäßigen Überprüfung dient, ähm auch zu gucken, ob die ähm strukturellen Fortschritte auch gemacht wurden" (ebd.).Das Ziel des Audits charakterisiert B5 als Herstellung von Familienfreundlichkeit, "in dem Sinne, dass ähm, die ähm dieses Kümmern um Kinder wie auch das Kümmern um pflegebedürftige ältere Menschen, gehört für mich dazu. Dass diese Art des Kümmerns besser mit der Berufstätigkeit vereinbar ist. Und das Audit kann sich dann ja nur darauf beziehen, was kann die Institution dafür, wie kann sie Rahmenbedingungen verändern in der Institution, ähm damit das besser funktioniert" (14).

Als Anlass zur Auditierung verweist B5 auf die Erfolgsgeschichte des Audits berufundfamilie. Durch die Erfolgsgeschichte des Audits und dessen flächendeckender Umsetzung sei es peinlich (43), diese Zertifizierung nicht zu haben bzw. nicht weiterzuführen (46). B5 erläutert diesbezüglich, dass das Audit durch Persönlichkeiten, der Ministerin sowie von der Organisationsleitung gewollt und forciert werde und somit von außen in die Organisation herangetragen werde, und dass es wichtig sei, dass auch organisational eine Person hinter dem Audit stehe, die es wirklich lebe und nachvollziehe (32, 46 sowie 50). B5 deutet dabei auch darauf hin, dass die Organisation eine der ersten nach Total-E-Quality zertifizierten Institutionen gewesen sei und dieses Label nicht für die Außendarstellung genutzt werde (46).

An diesem Beispiel macht B5 fest, dass es eine große Rolle spiele, ob sich politische Figuren für die Zertifizierungen zuständig fühlen und gewillt sind, diese umzusetzen, d. h., ob sie Zertifizierungen Relevanz schenken oder nicht (32, 50). B5 charakterisiert das Audit als offiziellen Rahmen für einen Lernprozess in Institutionen, der es möglich macht, intern Strukturen und Veränderungen anzupassen. Sie kennzeichnet das Audit überdies als Überprüfung struktureller Fortschritte (10). Sie berichtet darüber, dass sie wahrgenommen und für sich erneut erkannt habe, dass die Vereinbarkeit eine Illusion sei (36). Auch aus eigenen Erfahrungen kann sie dies bestätigen:

"Das sind schon prägende Erfahrungen, wobei ich sagen muss, äh dass es mir insofern vertraut ist, weil ich es selbst auch kenne. Ich war auch schwanger, als ich angefangen hab zu studieren und hatte natürlich auch die Vorstellung, mein Kind ist auf jeden Fall ganz ruhig und brav und ich kann an jeder Lehrveranstaltung teilnehmen. Und meine Tochter hat mir dann sehr schnell beigebracht, dass sie andere Vorstellungen davon hatte >Lachen<. Das geht, da ist mir auch klar geworden, das das geht nicht." (36)

Jedoch stellt sie fest, dass eine Sensibilisierung stattgefunden habe: Die Organisation habe sich mit der Vereinbarkeitsthematik auseinandergesetzt (32) und in diesem Rahmen habe es sicherlich Lernprozesse gegeben (52). Diese, vermutet sie, seien in den unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich ausgeprägt:

"Ja. Es hat sicher Lernprozesse gegeben. Ich glaube aber, dass diese in den unterschiedlichen Fachbereichen unterschiedlich ausgeprägt sind. Ähm und das es in manchen Fachbereichen 'ne höhere Notwendigkeit gibt, also wo mehr Druck da ist. Also ich glaube zum Beispiel der Fachbereich Sozialwesen, da nicht mit Studierenden familiengerecht umzugehen, das passt nicht zum Fach. Während für die Informatiker ist es erst mal relativ fremd. Ähm da gibt 's dann einzelne Kolleginnen, die bringen dann selbst ihre Tochter mit und deswegen setzt sie sich dafür ein. Aber zu der Struktur des Faches passt es jetzt nicht. Und da ist es so 'n bisschen wie 'n Fremdkörper. Aber ich glaub, überall ist 'ne Bereitschaft. Ja, es hat überall nen bisschen was gebracht." (52)

# **B6**

"Das tut gut und allen gut." (46)

**B6** ist 54 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin und arbeitet in der Lehre. B6 war zur Zeit des Auditierungsprozesses mit der Implementierung betraut und hebt die Priorität des Projektes in den Vordergrund. B6 versteht unter dem Audit die Verbesserung der Infrastruktur in den Bereichen der Lehre/des Studiums und der Vereinbarkeit einen Rahmen zu geben (3). B6 erläutert, dass es darum gehe, Hilfe und Unterstützung anzubieten, um die Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Familie und damit ein Stück Lebensqualität zu verbessern, zu fördern und diese Aktivitäten offiziell mit dem Audit zu würdigen (7).

Das Ziel des Audits kennzeichnet B6 als Balance von Beruf/Studium und Familie (39) sowie als Förderung des "besonderen Guts" (7) der Vereinbarkeit.

B6 betrachtet das Audit mit einem "gewissen Stolz. Wir haben das!" (21), und berichtet, dass es durch die Resonanz und Akzeptanz vom Oberbürgermeister der Stadt "hoch aufgestellt" (19) wurde und die Hochschule mit der Umsetzung des Audits "dadurch eine besondere Aufmerksamkeit" erhalten habe. Das Thema sei somit auf fruchtbaren Boden gefallen (ebd.). Darüber hinaus ist B6 davon überzeugt, dass das Audit die familienfreundlichen Ambitionen sichtbar mache bzw. zeige, dass Kinder willkommen seien (49). Das Audit öffne den Blick für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. B6 berichtet davon, dass sie durch verschiedene Perspektiven der Studierenden und Beschäftigten lernen konnte, dass es wichtig sei, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, und dass diese Auseinandersetzung allen Beteiligten gut tue, für die Hochschule und die dort aktiven Menschen eine Bereicherung sei sowie den gesellschaftlichen Trends und Veränderungen gerecht werden könne (47). Das Audit berufundfamilie führe zu einer Selbstverständlichkeit und einem Stück Identität des wahr, familienbewussten Agierens (55). Sie nehme dass das Audit. Familienfreundlichkeit bzw. die Vereinbarkeit "nichts [ist], was aufgestülpt ist" (55). B6 beteuert: "Also sie [die Vereinbarkeit] kommt von unten und von innen heraus" (41). Sie erläutert, dass das Audit eine Auszeichnung sei, die die Attraktivität der Hochschule erhöhen könne, und dass ihre Erfahrung deutlich mache, dass Studierende an die Hochschule kommen. "weil wir eben familienfreundlich sind" (41).

## **B7**

"(A)uf geht's" (88) "Lasst uns was verändern!" (93) "Dran bleiben. Nur so kann man was ändern." (143)

B7 ist 53 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin und als Amtsleitung einer Behörde beschäftigt. Sie erzählt, sie sei nicht direkt in das Audit involviert, setze aber aus eigener Erfahrung einen familienfreundlichen Führungsstil in ihrer Behörde um. Ihre eigene berufliche Laufbahn sei von Schwierigkeiten durch Vereinbarkeitsprobleme geprägt wurden, sodass sie sich durch das Audit bessere Voraussetzung für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhoffe (21). Das Audit sporne sie unter dem Motto "Auf geht's [...]. Lasst uns was verändern" an (88/95), weiter für familienfreundliche Strukturen zu kämpfen, sich für die Vereinbarkeit einzusetzen und dies auch faktisch umzusetzen (24, 137, 139 und 143). Das Audit habe ihre Perspektive aber nicht geändert.

Sie habe ihr Familienbewusstsein schon immer, v. a. aber seit sie ihre eigenen Erfahrungen (durch die Elternzeit, die Tochter mit den Enkelkindern, welche Probleme hat, Studium und Beruf zu vereinbaren, und die Pflege der eigenen Eltern) gemacht habe (72).

B7 kennt das Audit (26 und 28), den Anlass zur Auditierung kann sie jedoch nicht konkret benennen (30). B7 erwähnt allerdings, dass sie sich von der Implementierung des Audits ein Agieren und einen Prozess des Umdenkens erhoffe, und betont, dass ein familienfreundliches Operieren für sie schon immer selbstverständlich gewesen sei: Sie stellt fest, dass familienfreundliche Maßnahmen durch die Einführung des Audits nun benannt werden könnten (58/74: "dass das Pferd jetzt einen Namen hat"), um familienfreundliche Denkansätze auch bei anderen Führungskräften zu etablieren (58) und Anfragen von Beschäftigten zu legitimieren bzw. diese sich nun trauen, Probleme und Wünsche diesbezüglich zu äußern (74).

Das Audit begreift sie als interne Sensibilisierungsmaßnahme, deren Ziel sein solle, ein anderes Denken, vor allem bei Führungskräften, zu bilden (68, 115 und 123). Sie führt weiter aus, dass es darum gehe, rechtliche Grenzen bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf aufzuweichen (82), eine familienfreundliche Personalpolitik umzusetzen (58) und die familiären Bedürfnisse der Beschäftigten zu unterstützen (12). Sie konstatiert in diesem Kontext, der wichtigste Grundsatz sei, dass die Führung mitmache. Es komme auf die Förderung, das Leitbild der Direktion bzw. die Führungs- und Entscheidungskräfte an. Für die Organisation, in der sie tätig ist, könne sie das Gefühl, dass die Verwaltungsführung hinter dem Audit steht, bestätigen (82).

# **B8**

"Gleicher Wissensstand für alle und gleiche Struktur, nee, gleiche nicht, aber Strukturen schaffen." (127)

**B8** ist 48 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin, arbeitet im Personalbereich und ist mit der Umsetzung des Audits beschäftigt.

B8 erläutert, dass der Anlass zur Zertifizierung einerseits die aktuellen gesellschaftlichen Trends zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie, andererseits das Bestreben des Verwaltungschefs, der das Audit in anderen Kommunen kennen lernte, gewesen seien (12). Sie weist zudem auf den demografischen Wandel und die damit immer schwieriger werdende Rekrutierung von Arbeitskräften hin und vermerkt: das Audit solle helfen, den Arbeitgeberinnen und -gebern Familienfreundlichkeit zu attestieren, um für junge, qualifizierte Menschen eine attraktive Arbeitsstätte darzustellen (173).

B8 kennzeichnet das Audit nicht als externen, sondern als internen Prozess (155) und erläutert in diesem Rahmen, dass das Unternehmen die Aktivitäten nicht als Marketingaspekt nutze (153). B8 betont, dass die Verwaltung bereits vor der Auditierung familienfreundlich gewesen sei. Diese zuvor vorhandene Familienfreundlichkeit sei allerdings

nicht strukturiert und entsprechende Maßnahmen nicht als familienfreundliche Weisungen in der Belegschaft bewusst gewesen. "Obwohl wir früher auch familienfreundlich waren, >Lachen< da wusste es bloß noch keiner" (14). Stolz ist B8, dass die Unternehmensspitze hinter dem Audit stehe. Sie ist sich sicher, wenn diese den Auditprozess nicht unterstütze, "dann brauchen wir erst gar nicht anzufangen" (141). Als Fazit ihrer Lernerfahrungen gibt sie an, "dass man die Menschen in kleinen Schritten nur abholen kann" (65). Die Unternehmensspitze sei zur Umsetzung bereit, jetzt werde sie die Organisationsmitglieder, die zum jetzigen Zeitpunkt noch wenig bis gar nicht involviert sind, zur Umsetzung motivieren.

## **B9**

"Zum Motto fällt mir jetzt einfach nichts ein. Also für mich persönlich ist es äh viel Papier für nichts, ja." (74)

**B9** ist 44 Jahre alt, weiblich und arbeitet als Personalrat. B9 ist eher kritisch gegenüber dem Audit eingestellt und zweifelt an den Folgen, neuen Errungenschaften bzw. an einem erwünschten Ergebnis für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch das Audit in der Verwaltung. B9 wägt das Audit mit seiner Wirkung ab. Für B9 gibt es eine persönliche und eine offizielle Sicht bezüglich des Anlasses zur Zertifizierung. Ihre persönliche Sicht ist eine skeptische. Für sie ist das Audit ein formales Ereignis, dass nur dann erfolgversprechend sei, wenn es tatsächlich realisiert werde. Für B9 erwecke das Audit Erwartungen, die nicht erfüllt werden und somit einer Enttäuschung (85) gleichkämen:

"Meine persönliche Sicht ist die, dass ich glaube, dass das viel Papier ist. Dass sich nicht wirklich was ändert, sondern das einfach nur ein, ein Stück Papier ist, ein Zertifikat in der Hand zu haben, aber die Wirklichkeit ... das dann einholt, ja. Das heißt, da steht dann drauf, wir sind ein familienfreundlicher Betrieb, aber tatsächlich werden da Erwartungen erweckt, die überhaupt nicht haltbar sind." (15)

Dies bekräftigt sie noch einmal: "Für mich persönlich ist es viel Papier für nichts, ja" (73). Dennoch gehe die Organisation bewusster mit Regelungen um und erkenne, dass diese familienfreundlich seien. Es sei jedoch nichts, was konkret neu sei.

Es sei nicht so, "dass man wirklich sagt "Mensch, das ist jetzt, seit wir das Audit haben, ist <u>das</u>, das Teil oder das Ding, was jetzt ganz neu ist oder was wir uns erworben haben" (56). Dennoch nimmt sie wahr, dass die Organisation gelernt habe, dass Familienfreundlichkeit nur im Team funktioniere (56).

Die offizielle Meinung zum Audit konstruiert sie als einen Prozess, der Lücken aufweise, die man im Unternehmen bezüglich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie erkenne und schließlich verbessern wolle. Sie verweist aber auch auf den prognostizierten

Arbeitskräftemangel und darauf, dass der Öffentliche Dienst als familienfreundlicher Arbeitgeber "einfach die Nase vorne" haben wolle (81).

B9 charakterisiert das Audit als moralischen Druck, durch den der Personalrat und die Beschäftigten Maßnahmen der Vereinbarkeit fordern und legitimieren könnten. Diesen Druck müssten die jeweiligen Verantwortlichen aushalten. B9 beschreibt, dass die Argumentation zur Durchsetzung von der Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch das Audit leichter werde (41), da sich die Verwaltung dieser verschrieben habe und sich bei der Thematik nicht mehr aus der Verantwortung ziehen könne:

"Wenn Sie hier so als Personalrat arbeiten, dann ist das schon so, dass Sie zur Unterstützung der einzelnen Kollegen, dem Arbeitgeber, der Dienststelle gegenüber ja Argumente in den Ring werfen, um eine Veränderung zu erreichen, und das Argument, dass wir ein familienfreundlicher Betrieb sein wollen, ist natürlich ein Argument, was damit dann leichter zu bringen ist als vorher. Also weil man es ja wirklich auch nach außen sein will (43). [...] man hat es legitimiert und man ist zumindest im moralischen Druck, den dann der jeweilige Verantwortliche eben aushalten muss oder kann, soll" (47).

Insgesamt kennzeichnet B9 das Audit als ein Bemühen, familienfreundlich zu werden und die Vereinbarkeit Beruf und Familie aktiv zu forcieren. Bei diesem Bemühen allerdings komme es auf das *Goodwill* des *politischen Ersten* und der Verantwortlichen an (87 und 81).

## **B10**

"(D)as Motto Familienfreundlichkeit bzw. Wertschätzung." (68)

**B10** ist 57 Jahre alt, männlich, Entscheidungsträger, arbeitet im sozialen Bereich und hat sich persönlich der Familienfreundlichkeit verschrieben.

Für B10 ist das Engagement bzw. der Beitrag bezüglich der Herstellung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie selbstverständlich (7). Den Anlass des Audits beschreibt er als Entlastung v. a. für Frauen, die Beruf und Familie vereinbaren wollen und familienfreundliche Arbeitszeiten benötigen würden (19). Essenziell sei, dass die politische Spitze das Audit und die Umsetzung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. die Herstellung der Familienfreundlichkeit mittrage (47). Er erwähnt aber auch, dass es darüber hinaus wichtig sei, dass in der Gesellschaft das Ansehen der Familienfreundlichkeit positiv besetzt und die Thematik von der Familienpolitik forciert werden müsse.

Dabei bezieht sich B10 auf die ehemalige Familienministerin Van der Leyen und die aktuelle Familienministerin Schröder, "die toppt das jetzt noch mal, indem sie als Ministerin selber ein Kind kriegt" (141). Durch ein verbessertes Ansehen und eine entsprechende Unterstützung der Politik könne so eine bessere Wertschätzung der Thematik praktiziert und akzentuiert werden (141).

Die Umsetzung des Audits, so führt B10 aus, sei für ihn "eine betriebliche, eine innerbetriebliche ähm Umsetzung von äh Maßnahmen, ich sag mal, für die die Erziehung dann schon immer gestanden haben und die jetzt sozusagen innerbetrieblich das noch macht, was wir schon immer gesagt und getan haben, ne, äh nach innen umsetzt und ähm, äh vor allen Dingen andere Verwaltungsbereiche auch wirkt." (89 und 91). Für B10 ist das Audit daher "praktisch nur eine Sache, die äh, die zusätzlich für uns als Betrieb dazugekommen ist, ja" (87).

Die Bezeichnung des Audits Beruf und Familie findet B10 ungeeignet, versteht aber, dass formale Entitäten ein Label brauchen, um es etablieren zu können (123). B10 äußert, dass "solche formalen Sachen teilweise etwas, etwas problematisch ähm" seien: Er sei kein Freund von diesen Modellen oder Audits, "weil in vielen Fällen das der Lebensrealität einfach nicht gerecht wird" (123 und 125), und dass das Audit "ja nur ein kleiner Ausschnitt" der Lebensrealität sei (151). B10 zweifelt an formalen Dekreten, ist sich aber sicher, dass im Unternehmen eine familienfreundliche Kultur realisierbar sei:

"Und das geht aber nicht formal. Das müssen alle Seiten dann Kompromisse schaffen, eine vernünftige, wie soll ich das sagen, vernünftige Routine zu entwickeln." (125)

# B11

"[...] gemeinsam Arbeitsbedingungen ähm entwickeln. Gemeinsam bessere Arbeitsbedingungen entwickeln. Und damit halt auch so eigentlich die Potenziale, die bei den Einzelnen sind, mehr zum Vorschein bringen können." (68)

**B11** ist 60 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin, arbeitet im Bereich der Frauenförderung bzw. Gleichstellung und war mit dem Audit seit 2004 beschäftigt. Kommunen, die das Audit bereits integriert hatten, habe B11 kennengelernt. Für die eigene Verwaltung habe sie analysiert, dass diese schon partiell familienfreundliche Maßnahmen eingeführt habe (62) und so eine Auditierung im eigenen Hause sinnvoll sei (18). B11 habe immer wieder versucht, das Audit an die Dienststellenleitungen heranzutragen (4). Doch erst mit der Neubesetzung der Dienststellenleitung habe sie mit dem Vorschlag zur Implementierung des Audits überzeugen können, sodass die Einführung veranlasst wurde (6).

B11 ist aber der Meinung, dass nicht nur die Unterstützung der Führungsspitze wichtig sei, dass "nicht nur von oben was runter kommt, sondern auch von unten Ideen und Ansprüche hochkommen" (30).

B11 wünscht sich, dass sich "die Kultur der Auseinandersetzung innerhalb des Berufslebens" (18) bezüglich der "Vereinbarkeit sowohl Kindererziehung als auch der Situation äh pflegende, zu pflegende Angehörige zu Hause zu haben und die Berufstätigkeit in Einklang bringen" (16) lassen. Unter kultureller Übersetzung versteht B11, "dass es nicht nur halt äh so Sondermaßnahmen sind, sondern dass wir eine andere Kultur leben, wo also, wo es nicht dann, was ich mir schon auch verspreche, wo es nicht nur jetzt um konkrete Maßnahmen geht." (46) Es müsste darauf geachtet werden, dass die Familienfreundlichkeit und die Vereinbarkeit Beruf und Familie individuell gelebt werde und sich ein allgemeingültiges Bewusstsein dafür entwickle, dass die Verwaltung das "Qualitätssiegel Beruf und Familie" (32) verdient habe. B11 erläutert weiter, dass sie enttäuscht sei über die Implementierung des Audits: "(Z)iemlich ruck zuck und also ich habe gedacht, das braucht jetzt für so ein, für so ein kulturelles Umdenken in der Verwaltung, braucht es mehr Zeit, ja intensivere Vorbereitung" (14). Sie kritisiert daher: "Man macht dann eine Schublade auf, holt ein Formular heraus, setzt einen Stempel drauf und gut ist. Also mir fehlt dieser kulturelle Prozess eigentlich, ich hoffe, er kommt noch." (20)

B11 kennzeichnet das Audit des Weiteren als Image und Wettbewerbsfaktor (74), denn "wenn wir da versagen, hat das konkrete Auswirkungen auch hier für die Verwaltung, dass wir dann wirklich auch nicht genug junge Leute nachkriegen, ne" (72). Sie äußert, dass das Leben die Thematik Vereinbarkeit Beruf und Familie mit sich bringe, mit der sich Öffentliche Dienste gerade auch insbesondere im Hinblick auf den demografischen Wandel auseinandersetzen müssten (72). B11 hofft daher, "dass wir in einen guten Prozess kommen. Ich hoffe, dass wir da gut vorankommen", und verweist auf das Potenzial des Audits und der Arbeitnehmerinnen und -nehmer, wenn diese am Auditprozess bzw. an der Umsetzung beteiligt werden:

"Ich mein, es ist auch unheimlich viel Potenzial drin, wenn dann die Beschäftigten auch wirklich mit ihren Ideen beteiligt sind, ne." (82)

B11 ist sich sicher, dass das ganze Leben ein Lernprozess sei (58). Sie berichtet zum Beispiel über einen Führungskräfte-Workshop. Durch diesen habe sie erkannt, dass Führungskräfte ihre Beschäftigten "aus einem anderen Blickwinkel betrachten" (60) und begreifen müssten, dass es neben dem Beruf ein Privat-/Familienleben gebe, um gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Vereinbarkeitsfrage empathisch agieren zu können (60).

# B12

"Ja, also wir stehen halt für eine familienfreundliche Verwaltungspolitik insgesamt. Äh, ermöglichen durch unterschiedlichste Regelungen bezüglich des Arbeitsverhältnisses, ob es jetzt Teilzeit ist, ob es Telearbeit ist, was jetzt vorangetrieben werden soll [...]. Äh, dass man diese Sachen halt weiter ausbaut und weiter ermöglicht. Jetzt ein reines Motto, Motto ist ja in der Regel so ein prägnantes, kurzes und knappes, ja, hab ich jetzt so ad hoc nicht parat. >Lachen<." (70)

B12 ist 45 Jahre alt, männlich, Entscheidungsträger und arbeitet im Personalbereich, Nach eigenen Aussagen hat B12 nicht viel mit dem Audit zu tun, doch setzt er als Fachdienst Personal Maßnahmen um, die die Vereinbarkeit von Beruf und Familie möglich machen würden. Er gehe in seiner täglichen beruflichen Profession individuell Personalangelegenheiten ein und organisiere im Fachdienst Personal die Arbeit so, dass es sowohl für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Arbeiternehmer als auch für den Arbeitgeber ein guter Kompromiss sei. B12 erläutert, dass er bereits vor der Auditierung im Personalbereich mit der Vereinbarkeit konfrontiert wurde und solche Maßnahmen auch zuvor umgesetzt wurden (4/12).

Das Audit habe diesen bereits vorhandenen und gelebten Maßnahmen einen Namen gegeben und "es ist ein bisschen formalisiert worden" (22).

Es sei für ihn "ein Renommee, wenn man diese Auditierung hat äh, die Verwaltung steht als familienfreundlich da. ist attraktiv für den Bediensteten" (20). Es sei für ihn darüber hinaus "mehr eine Selbstverständlichkeit äh, dass der Arbeitgeber, natürlich in einem gewissen Rahmen, aber soweit als möglich da äh Sachen genehmigt" (20). Insgesamt konstatiert B12. das Audit sei ein Bemühen, Wünschen bezüglich der Vereinbarkeit Rechnung zu tragen (76), Flexibilisierung zu ermöglichen (62) und für eine familienfreundliche Verwaltungspolitik zu stehen (70). Er habe gelernt, flexibel zu sein und mit Prozessen, die die Vereinbarkeit bewirken würden, umzugehen, "flexibel einfach auf Mitarbeiter einzuwirken und ähm ja, das Privatleben quasi im beruflichen Leben zu berücksichtigen" (63-64). Für ihn sei das Audit ein laufender, ständiger Prozess, "den man nicht ruhen lassen kann, ja" (62) mit dem Ziel, die Vereinbarkeit Beruf und Familie nicht nur für einen abgeschlossenen Zeitraum, sondern für die Zukunft zu etablieren (74). Auch B12 verweist darauf, dass die Verwaltung mit dem Audit "das große Weggehen aus dem Öffentlichen Dienst" (86) auffangen bzw. verhindern wolle. Das Audit sei diesbezüglich ein Aushängeschild (96), das mit der Verwaltungsleitung als Logo auf Briefköpfen, Plakaten, Einladungen etc. etabliert worden sei, sodass "dieses Audit-Zeichen [...] zwischenzeitlich überall verankert" sei (92). "Das wird nach außen getragen" (94). B12 postuliert schließlich auch, "es wird auch gelebt, klar" (98).

## **B13**

"Gut, ein, ein Motto wäre, eine gute Leitlinie wäre Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht nur auf dem Papier, sondern auch gelebt. Wir leben das. Wir leben Vereinbarkeit von Familie und Be... und Beruf." (92)

B13 ist 62 Jahre alt, männlich, Entscheidungsträger, arbeitet im Personalbereich und war von Anfang an an dem Auditierungsprozess beteiligt (14). Für ihn gibt es zwei Komponenten, die den Anlass der Auditierung umfassen: "Einmal den, den Arbeitsplatz für die Betroffenen attraktiv zu machen. Also das ist jetzt so mehr aus der Sicht der, der Beschäftigten, die halt Familienpflichten haben" (16) und "die andere Komponente ist so mehr aus Sicht der, des Hauses insgesamt, dass wir äh ein attraktiver Arbeitgeber sind und, und durch dies, durch diese Auditierung vielleicht äh äh ein ja einen Pluspunkt haben vor, vor anderen Arbeitgebern, wenn, ich sag mal, wenn der Kampf um Fachkräfte vielleicht irgendwann mal auch mal losgeht. So das, das haben wir auch so im Hinterkopf" (18). Es gebe also ein dienstliches und ein privates Interesse. Die Vereinbarkeit versuche, hier einen Ausgleich zu finden. Aufgabe der Führungskräfte sei dabei, diesen Interessenskonflikt abzuwägen (78). Mit simplen Dingen würde das Audit nach außen getragen bzw. beworben, so zum Beispiel durch die Verankerung des Logos in Stellenanzeigen (24). B13 erläutert, dass familienfreundliche Maßnahmen bereits vor der Auditierung Bestand hatten (36, 46 und 68), diese aber nicht so bewusst wahrgenommen wurden. Durch den demografischen Wandel und die Auseinandersetzung mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie seien sie iedoch verschärft und bewusster gemacht worden (88). Mit der Auditierung bzw. der Erklärung "wir sind ein familienfreundlicher Betrieb" (54) sei nun ein zusätzlicher Druck entstanden bzw. vorhanden (48). Diesen würden Beschäftigte, er und seine Kollegen dahin gehend nutzen, "dass wir schon mal sagen: "Hier, was ihr da vorhabt, jetzt gehört's zum Arbeitgeber. Das passt aber nicht zu unsere, unserem Zertifikat, dass wir ein familienfreundlicher Betrieb sind. [...] es kam gut als Totschlagargument" (54). Er konstatiert dabei, dass die Hausleitung hinter dem Audit und seinen Zielen stehe (104). B13 hofft, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Zukunft "nicht nur auf dem Papier" stehe, sondern auch gelebt werde (92). Dennoch äußert es Bedenken, "weil wir wissen ja schon, wie geduldig Papier ist äh, und dass vielleicht doch viele Dinge dann auf dem Papier stehen und äh hervorgezaubert werden, wenn äh, wenn man mal Werbung machen will [...] und es dann, wenn's ganz konkret wird, dann vielleicht doch nicht so, äh doch nicht so gelebt wird" (94 und 104).

## **B14**

"Tu Gutes und sprich drüber." (66)

**B14** ist 51 Jahre alt, männlich, Entscheidungsträger, arbeitet als Führungskraft im Personalbereich und beschäftigt sich in diesem Rahmen mit der Umsetzung des Audits.

Als Anlass zur Auditierung nennt er den demografischen Wandel (6) und die Auseinandersetzung mit der zukünftigen Entwicklung des Öffentlichen Dienstes und den damit zusammenhängenden prognostizierten Fachkräftemangel (28). Zahlen, Daten, Fakten des prognostizierten Arbeitskräftemangels in Zusammenhang mit dem demografischen Wandel haben ihn erstaunt. Er ist der Meinung,

"dass man im Prinzip zum Beispiel auf Frauen, auf Frauen, die heute nicht berufstätig sind, eigentlich überhaupt nicht verzichten kann, und was man als Arbeitgeber eigentlich dafür tun müsste äh, tun kann, um die für sich zu gewinnen oder nicht zu verlieren. Und diese Zahlen, die ich dann so hin und wieder mal gehört hab, die haben mir dann so das Bild relativ klar gemacht und ähm haben mir eigentlich, mir persönlich auch klar gemacht, dass die Verwaltung als Verwaltung alle vier Jahre einer politischen Erneuerung unterworfen oder alle fünf Jahre durch die Kommunalwahl, ähm nicht nur von Kommunalwahl zu Kommunalwahl schauen darf, sondern dieses Ziel eigentlich ähm über eine lange Zeit gesehen werden muss" (52).

Es sei ihm wichtig, sich als Arbeitgeber darzustellen, "der für Beruf oder auch Familie etwas tut" (28). B14 hofft, dadurch qualifizierte Menschen halten und hinzugewinnen zu können (6). "Wir müssen das Thema Beruf und Familie anpacken, weil uns das in den nächsten Jahren, Jahrzehnten beschäftigen wird. Ähm wir müssen da was tun" (ebd.). Als Ziel des Audits konstatiert er zum einen, dass der Arbeitgeber bestimmte Ziele erreichen und vom Arbeitnehmer profitieren wolle, zum anderen, dass der Arbeitnehmer Ziele habe und diese durch bestimmte Angebote des Arbeitgebers geleistet werden müssten, um die Mitarbeiterin oder den Mitarbeiter motivierter und länger am Arbeitsplatz halten zu können (40). Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei der Umsetzung des Audits keine zusätzlichen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen und der Öffentliche Dienst die Umsetzung durch interne Regelungen und neue Strukturierungen trotz allem forciere:

"Und das wird sehr häufig nicht über Geld, über das äh über die Finanzschiene sein, sondern es werden, es wird eben Freistellung sein, Angebote oder Beratung oder so was sein. [...] Das heißt, wir müssen im Prinzip andere Instrumente finden, wie Arbeitszeit oder Freistellungen oder solche Dinge, wo kein Geld fließt, um eben Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen da ein Stück weit unterstützen zu können. Aber da sind wir eben noch ganz am Anfang und das äh, fragen Sie uns mal in drei Jahren, dann werden wir da mehr Erfahrungen haben" (70 und 38).

## B14 ist davon überzeugt.

"dass es sinnhaft ist, dass es für uns hilfreich ist und dass es uns auch als Arbeitgeber ein Stück weit voranbringt, auch wenn wir in der nahen Zukunft 2015, 16, 17 Mitarbeiter, Mitarbeiterinnen suchen und wenn sich mal rumspricht, die Verwaltung äh kommt auch den Mitarbeitern in bestimmten Teilen vielleicht entgegen, wenn es um Familie und Beruf geht, Mundpropaganda ähm. "Warum steht denn das Logo da drauf? Was hat denn das für eine Bedeutung?" Ich kommuniziere über das Logo, dann hoffe ich, dass wir, sag ich mal, über die nächsten Jahre da so Benefit dann auch zurückbekommen können" (62).

Nicht zuletzt erläutert B14, dass sich die politische Führungsebene für das Audit einsetze bzw. den Implementierungsprozess unterstütze (50).

## **B15**

"Also Balance, die Balance ist eben wichtig in allem." (31)

**B15** ist 46 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin und arbeitet im sozialen Bereich.

Für B15 wolle das Audit "eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, also eine Balance schaffen", d. h. familienfreundliche Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen (9). B15 erläutert, dass der Arbeitgeber Vorbild und Vorreiter sein wolle und daher das Audit angestrebt habe, da er gerade Familienthemen lanciere.

Ihr Arbeitgeber sehe sich in der Verantwortung und B15 nehme daher auch deutlich wahr, dass die Hausleitung hinter dem Auditprozess stehe (26):

"Das Audit gehört dann zu so was eben dazu." (24)

B15 berichtet beispielsweise auch, dass das Audit auf allen Briefbögen, im Intranet, in Mails etc. auftauche und das Haus als familienfreundlichen Arbeitgeber ausweise (16). B15 erläutert, dass Familienfreundlichkeit schon immer wichtig und selbstverständlich, somit normal, gewesen sei. Dies setze sie und setze die Organisation, in der sie tätig sei, voraus (23).

## **B16**

"Weiter so!" (86)

B16 ist 59 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin und arbeitet im Bereich der Frauenförderung und Gleichstellung im Öffentlichen Dienst seit 2006. B16 deklariert das Audit als Erleichterung, die Kinder-/Familienwünsche und Berufstätigkeit "unter einen Hut zu bringen" (10). Als konkreten Anlass zur Auditierung nennt B16 die politische Maßgabe bzw. das erklärte politische Ziel der Koalitionsvereinbarung der Landesregierung, Familienfreundlichkeit zu befürworten und umzusetzen (16). B16 nehme ganz deutlich das Bemühen der Geschäftsleitung wahr, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ausbauen und auch zukünftig verstetigen zu wollen (40). Sie registriere darüber hinaus jedoch, dass es auch Vorbehalte gegenüber dem Audit gebe (98). Auch für B16 ist das Familienbewusstsein selbstverständlich. Sie verweist auf die Erkenntnisse des demografischen Wandels, der "in die, in die ganze Geschichte noch mal Bewegung" (70/74) bringe.

## B17

"Mutig voran." (116)

**B17** ist 48 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin, arbeitet im Bereich des Dienstrechtes und beschäftigt sich seit 2005 engagiert mit dem Audit. Das Audit sporne sie an, (weiter) für familienfreundliche Strukturen zu kämpfen und sich für die Vereinbarkeit einzusetzen bzw. faktisch umzusetzen. B17 erläutert, dass der Anstoß zur Zertifizierung *berufundfamilie* ein politischer gewesen sei:

"Der Ministerpräsident wollte, dass Hessens Landesregierung familienfreundlich ist. Ähm ist ein guter Ansatz gewesen. Daraufhin haben sich alle obersten Landesbehörden [...] mit der berufundfamilie gGmbH auditieren lasse" (12).

Im Hause selbst sei es dann vor allem die Schaffung flexibler Arbeitszeitmodelle gewesen, und "dass wir zukünftig auf dem Arbeitsmarkt keine guten Arbeitskräfte reguirieren können, akquirieren können, wenn wir nicht uns flexibel zeigen. Der Öffentliche Dienst ist nicht der beste Zahler, also brauchen wir weiche Faktoren, die ähm Menschen bewegen, sich im Öffentlichen Dienst zu bewerben und nicht irgendwo anders" (34, 100, 108 und 114). Die Behörde komme daher nicht um das Audit und die Auseinandersetzung mit einer familienfreundlichen Personalpolitik herum (36). B17 berichtet, dass auch ihr Chef hinter dem Audit stehe und ihm bewusst sei, dass ein Fachkräftemangel vorausgesagt und die Familienfreundlichkeit für die Arbeitskräfte wichtig sei (98). Sie konstatiert darüber hinaus, dass der o. g. politische Wille einen gewissen Druck auf das Haus ausübe, das Audit pragmatisch umzusetzen. Sei dieser Druck nicht vorhanden, sei die Gefahr groß, dass weiche Faktoren "hinten runterfallen hinter dem Kerngeschäft" (100). B17 plädiert deswegen dafür, das Audit "prominent aufzuhängen", weil "das Selbstmachen langsam zum zahnlosen Tiger werden kann, ja. Da muss man aufpassen" (100). Da es aber ein wichtiges Thema sei und sich die gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische Situation verschärfen werde, dürften die auditierten Behörden das Audit nicht "verplätschern lassen" (102). Sie sollten laut B17 mutig voranschreiten, damit es auch in Zukunft Leute gebe, die sagen: "Ach, ich hab mir das ietzt doch nochmal überlegt, ein Kind zu kriegen, weil mein Arbeitgeber die Infrastruktur so gut hergerichtet hat" (74). Somit würden Arbeitsverhältnisse und Karrieren nicht gefährdet werden (86).

Im Rahmen des Audits habe sie allerdings gelernt zu akzeptieren, dass zwischen der Zeitspanne von einer Entscheidung bis zur Umsetzung, "dass da durchaus auch eine größere Zahl an Zeit vergehen kann". (100).

Darüber hinaus äußert sie, dass sie erkannt habe, dass ein solches Projekt wie das Audit nur dann ernst genommen und in die Unternehmensstrukturen integriert werde, wenn es "nicht richtig einsortiert ist an der richtigen Stelle mit der richtigen Schlagkraft, dann ist es ganz schnell nur noch so ein Geplänkel nebenher" (100).

Mutig vorangehen sollten die Behörden auch bei der Werbung mit dem Audit. B17 bemerkt: "Imageaufbau und Werbung ist im Moment sehr stark in Bewegung" (46). Die Verwaltung werbe momentan noch nicht so offensiv mit dem Audit. Sehr wohl sei das Logo aber auf dem Briefkopf und im Internet vorhanden, sodass das Audit auch für die offensive Werbung und Rekrutierung eingesetzt und benutzt werde (46): "Damit müssen wir auch als Arbeitgeber noch mehr werben" (44), um als familienfreundlicher Arbeitgeber am Markt mithalten (108) und Personal akquirieren zu können (112 und 114).

B17 bezeichnet das Audit als "die Zukunftsaufgabe schlechthin" (114).

## **B18**

"(E)ine gute familienfreundliche Personalpolitik hilft, Personen zu gewinnen und zu halten." (10)

**B18** ist 50 Jahre alt, männlich, Entscheidungsträger, arbeitet im Personalbereich und war in den Auditprozess eingebunden.

B18 beschreibt den Anlass zur Auditierung als Motivbündel und nennt dabei die Schlagworte Familien-, Frauen- und Arbeitsmarktpolitik sowie den demografischen Wandel mit all seinen Facetten und Konsequenzen. Er erläutert, dass sich Arbeitgeber, die sich einer familienfreundlichen Personalpolitik entziehen, sich dem Markt bzw. einem guten, kompetenten Geschlecht (v. a. Frauen, aber auch Männern, die Familie und Beruf vereinbaren wollen) verschließen. Er konstatiert darüber hinaus, dass ein familienfreundlicher Arbeitgeber einen guten Ruf habe und so für Arbeitnehmer interessanter sei. Daher wolle dieses Haus der Landesregierung mit seiner familienfreundlichen Personalpolitik werben, um Personal zu halten und gutes Personal rekrutieren zu können.

B18 erläutert, dass der interne Betrieb bereits vor der Auditierung familienfreundlich gewesen sei. Das Audit habe die familienfreundliche Personalpolitik bestätigt. Die Implementierung der verschiedenen Maßnahmen bzw. Denk- und Handlungsstrategien seien daher nichts völlig Neues gewesen. Jedoch bemerkt er, dass mit den Vereinbarkeitsmaßnahmen die Koordination des Zusammenarbeitens durch diverse Arbeitszeitmodelle und der Vielzahl an Teilzeitarbeitsplätzen schwieriger geworden sei.

Die Organisation habe hier gelernt, dass Vereinbarkeit eine Koordinationsanstrengung bedeute, die gemanagt werden müsse (31).

B18 pointiert, dass die Behörde Spitze der Bewegung sein wolle, um mit gutem Beispiel voranzugehen, und unterstreicht, dass die Teilnahme am *Audit berufundfamilie* aus Überzeugung geschehe, da eine Lancierung der immanenten Thematik sinnvoll und gesellschaftlich notwendig sei.

## **B19**

"Aber Sie dürfen halt einfach das Ziel nicht aus dem Auge verlieren oder auch den Mut nicht verlieren. [...] Schon dafür zu sorgen, dass wir bei den Beschäftigten, also dass die Beschäftigten eine familienfreundliche Arbeitsumgebung finden. Dass die Arbeitsbedingungen familienfreundlich sind, ihnen helfen, das miteinander zu ver... vereinbaren. Es bleibt trotzdem immer ein Spagat, das sehe ich an vielen Kolleginnen, die dann auch mit ihren Problemchen zu mir kommen. Vieles kann man halt dann doch nicht regeln, aber was halt machbar ist, da gucken wir dann schon, dass es geht." (87 und 119)

**B19** ist 59 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin, arbeitet im Bereich der Personalentwicklung und beschäftigt sich seit 2001 mit der Thematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Da sich der Öffentliche Dienst bereits intern mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie beschäftigt, diese als Aufgabe verstanden und auch nach außen vertreten habe, habe die Führungsspitze entschieden, dass sich der Öffentliche Dienst als Organisation dem Audit unterziehen solle (11).

Zunächst sei das Audit als *neumodischer Kram* betitelt worden, doch schon bei näherer Auseinandersetzung mit der Thematik überzeuge es (11) mit der Zielsetzung zu überprüfen, ob sich ein Betrieb familienfeindlich verhalte und die Ziele nur auf dem Papier ständen oder ob das Audit als gelebte Kultur erfasst werden könnte (57). Der Erfolg der Arbeit habe das Audit und dessen Umsetzung beflügelt. B19 registriert, dass durch die Erfolge der Vereinbarkeitsmaßnahmen das Audit organisationsintern bewusst und etabliert werden konnte (107). Als Erfolg und Aha-Effekt bezeichnet B19 beispielsweise die Umsetzung und Ausweitung der Telearbeitsplätze. Diese Erfolge bedeuten für B19 als Projektverantwortliche Motivation:

"Also wenn Sie äh erfahren, Sie haben mit Ihrer Arbeit Erfolg für die Mitarbeiter und Sie haben Erfolg dadurch bei der Hausleitung oder bei Vorgesetzten, ähm also Ihre Arbeit wird wertgeschätzt, das ist ganz wichtig, ähm das macht dann immer wieder Mut sich was Neues auszudenken." (107)

B19 ist sich bewusst, dass es wichtig sei, dass die Zertifizierung/das Audit von einer Außenstelle, in diesem Falle der *berufundfamilie gGmbH*, geprüft werde. Gerade für die interne Umsetzung sei es wesentlich, sich auf das Audit beziehen zu können:

"[...] intern konnten wir immer damit drohen, ähm konnte auch eine Organisationsleitung dann mal äh an die Kandare nehmen, sagen: "Also wenn wir das nicht machen, wir müssen das berichten und dann erfährt das halt draußen jemand." Und äh Blößen wollt man sich dann als Öffentlicher Dienst auch nicht geben. Und das war eigentlich eine ganz gute Geschichte (11) [...] Das hat uns unter Druck gesetzt und das war [...] förderlich" (15).

"[...] leben müssen es wirklich die anderen", sagt B19 und nimmt damit Bezug auf die Geschäftsleitung: Sie habe die Erfahrung gemacht, nur wenn die Geschäftsleitung mitmache und unterstütze, passiere auch etwas (57). Sie ist überzeugt davon, dass das Audit von Persönlichkeiten abhänge und je nach Leitung Unterstützung erfahre:

"Äh wir hatten hier schon gerade jetzt in den letzten zehn Jahren so unterschiedliche Hausleitungen, die das mal pro mal kontra gesehen haben. Wir hatten ja richtig eine Hausleitung, äh da durften wir gar nichts machen. Ähm da war das Thema Audit ein "Bäh-Thema", ja. Ist, Gott sei Dank, dauerte das nicht lang >Lachen<." (87)

## **B20**

"Familienfreundlichkeit spielt eine Rolle!" (9)

B20 ist 59 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin und im Bereich der Personalentwicklung und Qualifizierung beschäftigt. B20 ist in verschiedenen Häusern tätig gewesen und hatte einen Einblick in unterschiedliche Umsetzungsprozesse des Audits, war aber nicht an jeder Arbeitsstätte detailliert damit befasst. Dennoch konnte sie die familienfreundliche Kultur durch Mitarbeiterverhalten, Kommunikation, Information und Wahrnehmung von Kindern erleben. Für B20 ist das Ziel des Audits die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die Durchsetzung einer gelebten Praxis. Sie wünscht sich, dass das Audit kein singuläres Ereignis sei oder bleibe, sondern in Organisationen des öffentlichrechtlichen Sektors vernetzt und verankert werde (33), familienfreundliche Strukturen aufbaue und die Vereinbarkeit schließlich als eine Selbstverständlichkeit etabliere.

B20 charakterisiert die familienfreundliche Herangehensweise in der Personalpolitik als Dauerthema, d. h., es müsse immer wieder neu argumentiert, das Bewusstsein und die Akzeptanz für die Umsetzung der Vereinbarkeit immer wieder (neu) gefördert werden.

## B21

"Aber, dass man stets im Auge hat zu sagen: "Das ist jetzt ein Standard, den haben wir aus vielen Ebenen und äh Zielfeldern erreicht, den sollen wir halten." Das ist auch das Motiv, das wollen wir jetzt aufschreiben, für unsere neue Zielsetzung zu sagen: "Das was wir haben, erhalten." Das ist das Wichtige." (729)

**B21** ist 61 Jahre alt, männlich, Entscheidungsträger und arbeitet in der Personalabteilung. Seit 2005 hat B21 die Projektleitung des *Audits berufundfamilie* übernommen. Für ihn ist das Audit Ausdruck für "die Institutionalisierung von Lösungsansätzen zur Stärkung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie" (16). B21 plädiert dafür, dass "[...] die Bewusstseinsbildung, dass Vereinbarkeit von Beruf und Familie nicht nur auf dem Papier stehen sollte, sondern dass man bei vielen Gelegenheiten eigentlich äh dieses Prinzip auch in einer Betriebsgemeinschaft leben kann und äh das gilt gerade in meiner Funktion halt in besonderer Weise, weil ich ja Ansprechpartner bin für ja in der Regel alle Mitarbeiter und die Probleme kenne" (38).

B21 konstatiert darüber hinaus, dass das Audit eine Vorbild- bzw. Leuchtturmfunktion habe. Es solle nicht nur im Hause, sondern über diese Einrichtung als Arbeitgeber hinaus in andere Bereiche, in allen Verwaltungen des Landes Hessen ausgeweitet werden, und "dass es irgendwann äh in der ganzen Verwaltung ein Bewusstsein geben wird, das sagt:

"Also bei der Verwaltung zu arbeiten, heißt von vorneherein, dass man in solch sozialen Aspekten keine Nachteile hat." (68).

Die Thematik der Vereinbarkeit ist B21 wichtig: Er versichert, dass die Vereinbarkeit eine zukunftsbewusste Aufgabe sei, und verweist diesbezüglich auf den prognostizierten Arbeitskräftemangel sowie auf die mit dem Audit verbundene Werbung in Konkurrenzsituationen:

"(E)s ist bei uns jetzt noch nicht so, aber vielleicht wird es das, wenn es darum geht, Arbeits (...)(...)- also Interessenten für Arbeitsplätze bei uns zu gewinnen, dann in der Tat mal damit auch werben zu können, dass bei uns die Vereinbarkeit von Beruf und Familie eine wichtige Rolle hat. Momentan ist es so, die Arbeitsmarktlage, gerade in den vergangenen Jahren, hat uns da kein großes Problem gehabt, konnte also, es gab mehr Arbeitsuchende als Arbeitsplätze, das war so nicht. Aber diese Situation wird sich ändern. Und es wird weniger Arbeitsuchende geben und dann wird man vielleicht in einer Art Konkurrenzsituation sein und dann kann es ein ganz entscheidender Vorteil sein, eine junge Frau zu gewinnen, wenn man sagt: "Wir haben die und die Möglichkeiten für Sie"." (76)

Darüber hinaus erläutert B21, dass die Leitung der Behörde das Audit und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie unterstütze, da sie erkannt habe, dass zufriedene Beschäftigte mehr leisten "als andere, die immer nur nach einer Möglichkeit suchen, wie sie jetzt gerade mal wieder ihre Familie managen können. Also diese Unterstützung haben wir und es hat sich auch eine ganze Menge an faktischen Verbesserungsmöglichkeiten geändert" (48).

Er habe zudem die Erkenntnis gewonnen, dass sich durch Synergieeffekte von Kooperationen mit weiteren auditierten Institutionen eine gewisse Stärke entwickle, "die auch die Durchsetzung dieser Ziele leichter gemacht hat" (70). Darüber hinaus habe er feststellen können, dass die individuellen Zeitrahmen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in die Organisation eingepasst werden, Betreuungsmaßnahmen greifen sowie Beschäftigte während dieser Zeit kompetent und sorgenfrei zur Verfügung stehen können. Das bringe Vorteile im Vergleich zu starren Modellen (70).

## B22

"[...] zwei Dinge miteinander zu verheiraten." (66)

"Man muss dann halt nur einfach überlegen, wie kriegt man Überschneidungen so hin, dass man auch noch miteinander redet." (44)

**B22** ist 48 Jahre alt, weiblich, Entscheidungsträgerin und arbeitet im Bereich Personal.

B22 kommuniziert, dass sie das Wort *Audit* kennt (12), aber nichts darüber wisse (14). Sie habe sich bisher noch keine Gedanken über das Audit und dessen Sinn gemacht, sodass ihr das Audit recht fremd sei. Sie wisse, dass es verschiedene Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Beruf und Familie gebe, aber kenne potenzielle Zusammenhänge der Möglichkeiten und des Audits nicht (16).

Mit dem Ausspruch "Nein, überhaupt nicht" (36) macht B22 deutlich, dass sie der Meinung ist, durch das Audit nichts gelernt zu haben. Sie habe allerdings im Rahmen der internen Regeln wahrgenommen, wie sich die Vereinbarkeit von Beruf und Familie verhalte und dass "verschiedene Sachen unter einen Hut" (36) gebracht werden müssen.

Ob die Regelungen, die vorhanden seien und die sie nutze, allerdings durch das Audit erstellt worden seien, sei ihr nicht offenkundig: "Und da, und da steht dann eben nicht mehr Audit drauf an der Stelle" (B22: 66), an der sie (Regelungen und Maßnahmen) schließlich zum Tragen, zur Operationalisierung kommen. Das Audit beschreiben oder detaillierte Informationen darstellen, kann B22 nicht, doch kann sie die Ansprechpartner nennen und weiß auch, dass ihr jegliche Informationen zur Auditierung und den spezifischen Maßnahmen via Intranet zur Verfügung stehen.

Die Möglichkeiten und deren relativ hohe Verfügbarkeit finde sie faktisch wichtig, auch wenn man darauf keinen Rechtsanspruch hätte (18). Darüber hinaus erzählt sie, dass sie vom Audit nicht viel (Informationen) erfahre:

"Ich seh das ab und zu und dann wird irgendjemand belobigt und ähm ähm aber ansonsten kriegt man da nicht allzu viel mit" (18).

Sie bezeichnet das Audit mit den Worten heiße Luft (34), da es für sie keine Relevanz habe. Des Weiteren beschreibt sie es als Mode und äußert sich skeptisch zu Zertifikaten allgemein:

"Wenn man laufend alles verauditet und äh ja, es gibt dann, ja das ist, da hab ich eine spezifische Meinung zu. Es gibt ja auch laufend irgendwelche Waldzertifikate, die gibt's letztlich äh nicht, weil die Menschen alle so gut sind, sondern weil einer daran verdient. [...] deswegen weiß ich nicht, will ich mich dazu, weil ich nichts weiß über das Audit berufundfamilie, will ich dazu auch nichts Falsches sagen. Ich habe die Hoffnung, dass es hilfreich ist, weitere sinnvolle Dinge in das Haus rein zutragen, weiß aber nicht, ob das zwingend erforderlich wäre. Und wenn das hilft, bestimmte Standards, die sich irgendwo gebildet haben, äh da hochzuhalten, [...]." (B22: 50)

Ob die Spitze des Hauses das Audit intern unterstütze, kann B22 nicht darlegen. Sie äußert allerdings argwöhnisch:

"Ach, man macht in der Politik so viel, weil es gut aussieht, dass ich mich dazu irgendwie nicht größer äußern will." (B22: 58)

## **B23**

"Da fällt mir spontan nichts ein." (40)

**B23** ist 45 Jahre alt, männlich, Entscheidungsträger, arbeitet im Bereich der Personalentwicklung und beschäftigt sich seit 2007 mit dem *Audit berufundfamilie*. B23 versteht unter dem Audit ein Verfahren, das die Notwendigkeit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie realisiere (4) und u. a. die Arbeitsorganisation und die Arbeitszeit flexibler mache (10).

Für ihn sei das Audit seinerzeit "ein Trend [gewesen] auf den man aufspringen musste" (14, Hervorhebung DCN). B23 äußert diesbezüglich, dass Einrichtungen keine andere Wahl zur Teil- oder Nichtteilhabe haben (14):

"Es war, es wurde ins Leben gerufen, ich meine vom Bundes..., Sie können das ja korrigieren, dem Bundesfamilienministerium und ähm das war der Trendzug, wo große Unternehmen und Institutionen/Organisationen aufsprangen, schon 2000/2001 und ähm ja, da hat man natürlich als öffentlicher Arbeitgeber auch mitgemacht. Das ist natürlich auch imagewirksam. Die Öffentlichkeitsarbeit ist davon beeinflusst und ähm ja, die wirkliche Notwendigkeit erkennt man dann vielleicht auch erst, wenn man in das Verfahren einsteigt." (B21: 14)

In diesem Zusammenhang nennt B23 als Stichworte bzw. Merkmale des Audits aus heutiger Perspektive die Demografie, das vorhandene Personal halten und neues Personal gewinnen zu wollen sowie die Motivation von Beschäftigten (14 und 46). B23 ist sich sicher, dass diese Themen auch künftig wichtig seien (46). Er richtet seine Perspektive auf die Zukunftsaussicht des Audits und befürwortet, dass die Maßnahmen künftig

"nicht mehr nur auf Beschäftigte mit Kindern oder mit pflegebedürftigen ähm Angehörigen ausgerichtet sein sollten, sondern jetzt dieses Thema vielleicht ja in, in den Medien Work-Life-Balance äh, wo man auch Beschäftigte mit ehrenamtlichem Engagement unterstützen kann oder die ähm ja in Gemeindevertretungen sind oder ähnlich engagiert sind oder die aus gesundheitlichen Gründen andere Belastungen haben, die jetzt nicht nur den Themenbereich Pflege und Kinder zuzuordnen sind, >Räuspern< sondern dass die Maßnahmen im Prinzip auf eine ganz breite Palette gestellt werden müssen, die von möglichst vielen ähm Beschäftigten in Anspruch genommen werden kann und meiner Meinung nach äh, ich hab's eben schon mal gesagt, dieser Trend zu Beruf und Familie wird sich aus meiner Sicht irgendwann mal umbenennen müssen in ja Familie und Arbeiten oder Familie und Ver... ja oder Beruf und ... ich weiß es nicht, also. Es gibt, es wird ein anderer Begriff sein, wo man denkt, aha, das ist es eigentlich und es geht nicht mehr um Beruf und Familie, sondern es geht, es ist ganz allgemein, es muss allgemeiner aufgestellt werden, will ich damit sagen." (B23: 24)

B23 favorisiert eine Umbenennung, eine neue Begrifflichkeit für das Audit, bei der es um mehr als Beruf und Familien gehe, die die Vereinbarkeit nicht auf Familie beschränke, sondern die die Vereinbarkeit im Sinne der Work-Life-Balance allgemeiner aufstelle (24). Nicht zuletzt erläutert B23, dass sich die politische Führungsebene für das Audit einsetze und "über die Art der Umsetzung von Maßnahmen ähm ja entweder unterrichtet oder auch darüber entscheiden, wenn es verschiedenen Alternativen gibt" (30).

## **B24**

"Man muss immer mit einem guten Willen sozusagen rangehen und ähm dann, dann gibt es auch Lösungen, ja... [...]. Praktische Lösungen für alle suchen und finden." (56 und 78)

**B24** ist 50 Jahre alt, männlich, Entscheidungsträger, arbeitet als Personalrat und ist daher seit der Auditierung mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie befasst (12).

Für B24 ist das Audit ein Projektauftrag, der die Kultivierung einer familienfreundlichen Personalpolitik zum Ziel habe (22). Das Audit bestätige die bisher getätigte Unternehmensführung in Teilsegmenten und sei eine Fortsetzung der Struktur- und Verwaltungsreform, die u. a. den Vereinbarkeitsgedanken sowie Arbeitszeitflexibilisierung umfasse (14), Maßnahmen zur Familienfreundlichkeit seien glatter und selbstverständlicher geworden (42), "sie müssen nicht mehr erklärt oder diskutiert werden.

Sondern es ist sozusagen auch eine, eine Erscheinung dieses Audits, dass die Dinge ähm familienorientiert ähm zu organisieren sind, soweit das eben möglich ist. Also ich will damit sagen, das ist so ein Effekt, es sind so Selbstverständlichkeiten äh eingetreten oder, oder, oder vertieft worden" (42). B24 erkennt dabei, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Vereinbarkeitsmaßnahmen benötigen:

"Dass Menschen so was machen. Das ist mir bis heute nicht verständlich, dass man in einem Wäschekorb seine nichtgebügelte Wäsche ins Rathaus bringt, um sie hier bügeln zu lassen [...]. Das war so ein Erlebnis, wo ich dazugelernt hab, dass so was möglich ist und gewünscht wird. [...] Also das heißt ähm, verschiedene Personen ähm sehen verschiedene Aspekte der Vereinbarkeit. Ich meine, ein Stück Vereinbarkeit ist das ja schon, wenn ich meine Wäsche bügeln lasse, weil ich zu Hause keine Zeit dazu habe." (68-72)

B24 konstatiert überdies, dass das Audit als Markenzeichen von Bedeutung sei (42), und bezieht dieses Statement u. a. auch auf die Personalrekrutierung (42 und 48) und den politischen Nutzen der Außendarstellung (62):

"Wenn jetzt äh Kolleginnen äh in einer Bewerbersituation sind, dann nehmen die das in der Ausschreibung wahr und sie beziehen sich auch darauf in den Vorstellungsgesprächen äh und sagen "das hat mir gefallen und im Übrigen ähm erhoffe ich mir dieses oder jenes daraus, dass das eben gut gelingen könnte in der Frage der Vereinbarkeit". Also die Menschen nehmen es wahr und, und beziehen sich auch drauf." (48)

B24 berücksichtigt den Wert der Aufrichtigkeit der Unternehmung: Nur wenn das Audit echt sei, könne es auch hilfreich für den oder die Einzelnen sein (60). In diesem Zusammenhang bestätigt B24, dass das Audit von der Verwaltungsspitze (u. a. auch für die Außendarstellung) gewollt sei (62).

## **B25**

"(E)s muss jetzt vom Projekt in die Linie gehen." (84)

B25 ist 48 Jahre alt, weiblich, arbeitet im Öffentlichen Dienst als Frauenbeauftragte und beschäftigt sich seit 2008 im Tandem mit B26 mit der audit-immanenten Umsetzung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. B25 bezeichnet die vom Audit verfolgte Vereinbarkeit als Zukunftsthema (18), das die Verwaltung, in der sie arbeite, früh erkannt habe. Ihr Arbeitgeber sei einer der Ersten gewesen, der sich habe zertifizieren lassen, zu einer Zeit, in der "es ja eher noch belächelt" (18) worden sei. B25 ist sich sicher, dass das Audit von der Geschäftsleitung befürwortet werde und dieses wiederum ihre Arbeit als Frauenbeauftragte unterstütze:

"Also ähm ohne dass jetzt Geschäftsleitung das mit trägt und dass es so ein Audit gibt, so viel umzusetzen ähm, wäre auch glaube ich für meine Vorgängerin oder auch für mich jetzt so nicht möglich ne, so. Also von daher denke ich, ist für, für mich an der Stelle das Audit schon, schon richtig, richtig gut. Und auch die Umsetzungsstruktur, also eine Steuerungsgruppe zu haben, mit denen man Sachen bespricht, äh ist natürlich viel leichter das dann in die Umsetzung zu kriegen, als wenn ich als Frauenbeauftragte immer nur "komm, hier, ihr müsst aber", ne. Und ähm von daher denke ich also die, die, die, die Ziele und die Umsetzungsstruktur zu haben, das ist schon eine große Unterstützung." (44)

Zunächst einmal bedeute das Audit eine Auseinandersetzung mit der Thematik, konstatiert B25 (48). Essenziell sei aber, dass es praktisch umgesetzt und im Unternehmen künftig verankert bzw. als Unternehmensbestandteil verfestigt werde (60):

"Also wie soll ich sagen, wir können, wir müssen uns ja weiter als Unternehmen mit dem Thema Audit befassen, aber es muss aus der Projektphase raus. Also ne, wir machen ja nicht noch zehn Jahre Projekt-Audit, sondern es muss jetzt vom Projekt in die Linie gehen. Das ist ja so das, was für die nächsten Jahre ansteht." (84)

## B25 charakterisiert Lernen aber auch als einen Prozess im Unternehmen:

"Also ich denke, so ein Prozess im Unternehmen geht immer weiter. Und wenn man ähm, und ein Unternehmen lernt, glaube ich nur, also es lernt nicht durch ein Audit, sondern ein Unternehmen lernt ähm, indem man Themen aufgreift und Lernfelder schafft und ne so. Und ähm, und das kann man durch so ein Audit unterstützen, so ((?)) würde ich es eher sehen." (B25: 100)

B25 konnotiert in diesem Kontext, dass ein Audit die Gefahr berge, heiße Luft oder tolle Papiere zu produzieren (48). Kritisch bemerkt sie, dass die Auditierungen der berufundfamilie gGmbH ein Ausmaß (etliche Unternehmen und Organisationen seien bereits zertifiziert) angenommen haben, die benannte Gefahr vorliege und in diesem Kontext fraglich sei, ob alle Unternehmen das Audit tatsächlich leben würden (48 und 96).

Im Auditierungsprozess habe sie gelernt, Rückkopplungen einzuholen nach dem Motto "Kommen die Vereinbarkeitsmaßnahmen im Unternehmen an?", damit das Audit nicht nur auf dem Papier festgeschrieben werde (68). Auditierte Unternehmen müssten "einfach auch aufpassen, dass es nicht zu aufgesetzt ist und irgendwie, wie soll ich sagen, wir uns irgendwie familienfreundliche Begriffe um die Ohren hauen und es kommt im Unternehmen nichts mehr an. Also auch das wäre mit so einem Audit möglich. Also wir machen es nicht so und wir wollen es auch nicht so machen, aber eine Gefahr steckt da immer drin" (96).

# B25 expliziert des Weiteren die Wertigkeit des Siegels als Imagefaktor:

"(W)as für uns wichtig ist, ist schon auch dieses Auditsiegel, weil es schon noch mal eine Zertifizierung ist, die ja auch was aussagt. Und da sind die ja schon auch dahinter, dass es gelebte Kultur ist. Also es ist nicht so, dass es so ein technisches Siegel ist, was man halt kriegt, wenn man Telearbeit hat oder so. Also das geht schon weit drüber hinaus. Von daher ist schon die Frage, ob ... also das wollen wir ja weiterhin haben." (96)

## **B26**

"Vom Projekt in die Linie" (39 und 74)

**B26** ist 46 Jahre alt, weiblich, arbeitet im Öffentlichen Dienst in der Personalabteilung und ist seit 2008 im Tandem mit B25 mit der Umsetzung des *Audits berufundfamilie* im Unternehmen betraut.

Das Hauptziel des Audits definiert B26 als die Beibehaltung und Steigerung der Attraktivität des Arbeitsgebers. Der Arbeitgeber stelle "sich sozusagen mehr auf die Lebenssituation der, der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ein [...], also die ja hier in aller, aller Regel lebenslang, also berufslebenslang arbeiten" (14). Nicht zuletzt sei auch der Fachkräftemangel mittlerweile ein Aspekt, der Unternehmen dazu bringe, sich stärker auch mit weichen Standortfaktoren wie der Verankerung von Familienfreundlichkeit im Unternehmen auseinanderzusetzen (54). B26 habe dabei im Laufe der Zeit erkennen können, dass das Thema der Vereinbarkeit nicht nur "die doch relative kurze Phase der Kleinkindererziehung" (58) betreffe. Es habe sich im Laufe des Umsetzungsprozesses ein neues Bild der Vereinbarkeit entwickelt, "dass es immer mehr hingeht zu dieser Lebensphasenorientierung, auch dieses mit diesem Bild, wir haben die Beschäftigten hier 40 Jahre, ist keine Seltenheit, also damit so umzugehen, das finde ich so hoch sinnvoll, also in dieser Kombination. Das ist ein äh Aha-Erlebnis" (58). B26 äußert darüber hinaus, dass sie den Austausch mit anderen auditierten Unternehmen als Lerneffekt bzw. Hilfe bewerte. Durch diesen Austausch bzw. Vergleich von Problemen, Erfolgen und Misserfolgen habe sie erkannt, dass sich die eigene Problematik nicht unterscheide und ein Austausch zu neuen Perspektiven verhelfe (58).

B26 berichtet, dass das Audit auf offene Ohren bei der Verwaltungsspitze gestoßen sei. Außerdem sei die Umsetzung im Unternehmen durch engagierte Personen forciert worden (4). Sie ist davon überzeugt, dass die Umsetzung der Vereinbarkeit nur dann funktioniere, wenn engagierte Personen, v. a. aber die Führungsebenen, dahinterstehen (20).

B26 schildert, dass sich die Verwaltung mit dem Audit bzw. dem Zertifikat schmücke.

Intern sei das Audit nicht zwangsläufig wichtig. B26 ist sich sicher, dass es letztlich Bewerberinnen und Bewerber von außen locken solle (94). Der Öffentliche Dienst werbe daher mit dem Audit, wenn auch nur marginal, z. B. in Stellenanzeigen des Unternehmens:

"Man findet es nur auf den Stellenanzeigen, da ist es immer drauf. Und ähm die, also ich sag mal als Arbeitgeber, nee eigentlich nur St..., also wir werben nicht in dem Sinne, dass das sofort vorne ähm als Button ist, also weil sozusagen, weil die Stadt ja über tausenderlei Dinge informiert und das nur so ein Teil ist guasi, Arbeitgeber Stadt. Also da würde ich sagen, direkt die Stellenausschreibung." (18)

## **B27**

"Ganzheitlicher als jetzt nur Vereinbarkeit." (34)

**B27** ist 40 Jahre alt, männlich und arbeitet an einer Hochschule im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung.

B27 bezeichnet die stetige Etablierung der Familienfreundlichkeit bzw. Familiengerechtigkeit in Unternehmen, Kommunen und Hochschulen als Grundbauprozess, der einem gewissen Trend unterliege (22). Das Audit sei ein *nettes* Verfahren, bei dem die Institution ein Logo bekommen habe (32). Prinzipiell finde er den Ansatz, "sich die verschiedenen Bereiche, die es gibt, sich mal systematisch vorzunehmen und den Blick dafür zu schärfen, [ist] schon in Ordnung" (8). Er habe gemerkt, dass es darauf ankomme, nun umzudenken und die Arbeitsbedingungen durch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie vertraglich zu verbessern (36). Dennoch bleibe sein Grundtenor kritisch. B27 konstatiert:

"Letztendlich fragt man sich immer, warum muss das über so eine Art privates Audit laufen, aber das, die haben das wohl mal jetzt angefangen und es haben viele Hochschulen mitgemacht, insbesondere in Hessen. Das war für uns letztendlich auch der hauptausschlaggebende Punkt, dass die anderen das mitgemacht haben. Insofern haben wir das hessenweit alle Hochschulen gemeinsam gemacht. Aber insgesamt kann so ein Prozess, der ein bisschen moderiert ist und der das noch mal fokussiert, auch nützen. Man hat ja unabhängig von diesem Audit ohnehin den Auftrag, diese Sachen ordentlich zu machen." (8)

B27 führt weiter aus, dass eine Re-Auditierung "jetzt eher eine Alimentierung von dem, >Kichern< für ihr Audit" (50) sei. Nach Einschätzung von B27 seien die Implementierung und eine erste Re-Auditierung sinnvoll und hilfreich. Er gehe aber davon aus, "dass das Bewusstsein inzwischen so weit ist, dass hier das auch generell immer getragen wird.

Das weiß jeder, auch mit der zunehmenden, ich will jetzt auch nicht so viel reden, aber es gibt ja im Grunde auch diesen schon zunehmenden Wettbewerbsdruck zwischen den Hochschulen. Und das heißt, jede Hochschule, jedes Präsidium wird da ähm Schwerpunkte drauflegen" (50).

## **B28**

"[...] Also ein Motto zusammen, Motto finde ich, finde ich schwierig. Ich glaube, das, worum es ging, war wirklich die Thematik in die Köpfe zu bekommen. Und ich glaube, das ist in der Zeit gut gelungen." (44)

**B28** ist 56 Jahre alt, weiblich, arbeitet seit 11 Jahren im Öffentlichen Dienst im Personalrat und ist seit Beginn mit der Umsetzung des *Audits berufundfamilie* im Unternehmen betraut.

Ziel des Audits ist nach ihrem Verständnis, den Blick auf Felder zu richten, in denen sich die Vereinbarkeit zwischen Beruf und Familie schwierig gestalte (10).

Sie habe mit den Überlegungen zur strategischen Weiterentwicklung der zweiten Zertifizierungsphase feststellen können, dass Vereinbarkeit von Beruf und Familie nicht nur Eltern mit Kindern erfasse, sondern ebenfalls ein Thema für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit pflegerischen Herausforderungen im privaten Haushalt sei:

"Also ich fand, für mich war ein interessanter Punkt, aber vielleicht auch aufgrund meiner äh persönlichen Situation war dieses, diese zweite Runde für die, zur Auditierung, wo plötzlich aus ganz vielen Bereichen das starke Bedürfnis formuliert wurde, man möge doch nicht nur Kindererziehung, sondern auch Pflege mit überhaupt als Thema verankern. Das war vorher nicht so. Und das fand ich ähm ... äh hat meine Sichtweise insofern verändert, als mir klar geworden ist, dass diese Organisation ((?)) andere Probleme hat. Also wir haben hier zwei Gruppen. Das war mir selber vorher nicht so klar, obwohl ich gerade Teil >Schmunzeln< dieser Gruppe war, ist eigentlich ganz witzig." (68)

Familienfreundlichkeit sei Teil einer Querschnittsaufgabe, die ihrer Meinung nach gegenwärtig positiv stagniere (30) bzw. inzwischen wieder aus dem Fokus geraten sei (14). B28 differenziert daher in ihren Aussagen die Bemühungen der Auditumsetzung der ersten und zweiten Zertifizierungsphase wie folgt:

"Mmh. Ähm ich hab bei dem ersten individuell den Eindruck gehabt, dass es um ein sehr ernsthaftes Bemühen ging, dort etwas auf die Beine zu stellen oder sozusagen den Fokus auf die Problematik zu lenken, wo der Fokus vorher nicht drauf lag. Bei dem zweiten war ich m...., bin ich mir da nicht mehr so sicher, ob es so war, sag ich so deutlich. Ich hatte stärker den Eindruck, also man ist ja die ähm ursprünglichen Ziele ... durchgegangen, hat geguckt, warum ... bestimmte Ergebnisse oder bestimmte Dinge nicht gemacht worden sind. Ähm und ich hatte bei der Festlegung neuer Aufgaben sehr heftig den Eindruck, dass da schon vorher klar war, dass sie nicht gemacht werden." (6)

Sie expliziert damit ihre Skepsis, ob die Umsetzung des Audits während der gesamten Laufzeit ernsthaft verfolgt worden sei. Dies macht sie an dem Beispiel der Telearbeit deutlich, die keine aufrichtige Realisierung erfahren habe (8). B28 wünscht sich einen ehrlichen Umgang mit dem Audit, "das heißt, ich würde es ähm sehr begrüßen, wenn man im Vorfeld ernsthaft überlegen würde, welche Ziele und Aufgaben man formuliert ... Und ähm diese dann auch zielstrebig verfolgen würde" (74). Sie wünsche sich eine Veränderung der Haltung, dass Ziele umgesetzt werden und nicht nur auf dem Papier stehen (74). B28 deutet an, dass das Label der Organisation legitimiere, eine familienfreundliche Institution zu sein:

"Ja. Ja. Wir haben jetzt den Auditierungsprozess, dann sind wir wieder alle glücklich, weil >Schmunzeln< wir auditiert sind und dann passiert >Schmunzeln< erst mal eine ganze Weile gar nichts, bis dann die nächste Welle wieder anrollt und dann "hu, was haben wir gemacht? Und was müssen wir tun, damit wir den Stempel kriegen?" Und ich wäre sehr glücklich, wenn wir nicht überlegen würden, was wir dafür tun, um das Zertifikat zu kriegen, >Schmunzeln<, sondern >Kichern< was müssen wir tun, um dem zu entsprechen, was wir da festgelegt haben? >Lachen<." (76)

B28 spricht sich dagegen aus, ein *Label zu produzieren*, hinter dem nichts stehe (82). Ihr sei in erster Linie die Umsetzung der Ziele wichtig (74).

**Ausblick:** Diese erste Betrachtung gibt zunächst einen Überblick über die einzelnen Auditverständnisse der befragten Personen und soll die sich anschließende Untersuchung zu Legitimitätsaspekten von Zertifikaten unterstützen.

In der Untersuchung soll herausgestellt werden, ob und wie Zertifikate wirken. Zum einen wird untersucht, ob Zertifikate mit der Legitimation und mit Innovationen in Organisationen korrelieren. Zum anderen interessiert.

- welches Wissen über Zertifikate in der Organisation vorzufinden ist,
- ob dieses Wissen Lernprozesse und eine Sensibilisierung organisationaler Themen initiiert und
- ob neue Überzeugungen, mentale Repräsentationen, Interpretationen und Handlungsabsichten in konkreten Operationalisierungen (operatives Handeln) Anwendung finden (vgl. Kapitel 1 und 3).

# 4.2.1 Ergebnisse Zertifizierung & Legitimität

Zunächst werden die Aussagen von *Personen mit Entscheidungskompetenz* daraufhin untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen Zertifizierungen und der Legitimität von Organisationen besteht.

Das Überleben und der Erfolg einer Organisation hängen nicht nur von dem Ausmaß ihrer Effizienz und dem Grad ihrer Formalisierung ab: Auch die Legitimität beeinflusst die Sicherung von Erfolg und Überleben maßgeblich (vgl. Hellmann 2006, Meyer/Rowan 1977, Kapitel 2.2.3). Legitimität ist notwendig, um Überlebenschancen von Unternehmen bzw. Organisationen zu sichern (vgl. Meyer/Rowan 1977: 352, Scott 1991: 169), und kann als Wettbewerbsvorteil bedeutsam sein (val. Mever/Rowan 1977: 352; val. Kapitel 2.2.3). Die Implementierung einer Zertifizierung bzw. des Audits berufundfamilie wird Legitimitätsstreben, als ein sozialer Prozess des Rechtfertigens und Erklärens verstanden (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 67; Kapitel 2.2.4). Die im Auditprozess lancierten Leitlinien sind als legitimierte Elemente charakterisiert, die Organisationen in ihre Strukturen integrieren und als gesellschaftlich legitimierte Normen anwenden, um sich anpassen und rechtfertigen zu können. Mit einer solchen Implementierung die wollen Untersuchungseinheiten gesellschaftlichen Werten. Vorstellungen Normen. Festlegungen im Hinblick auf die Vereinbarkeitsthematik entsprechen und sich ihrer Umwelt anpassen (val. Mever/Rowan 1977: 41).

Zudem wollen sie den jeweiligen gesellschaftlichen Erwartungen von Anspruchsgruppen entsprechen (vgl. Hellmann 2006: 77f.), um in ihren Aktivitäten als legitim wahrgenommen zu werden (vgl. DiMaggio/Powell 1983: 148, Meyer/Rowan 1977: 41 und 345).

In diesem Kontext werden die Codes Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation (Image/Profil) und Wettbewerb mit anderen herangezogen, um den Zusammenhang von Zertifikaten und Legitimität zu eruieren.

## Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation

Kodiert wurden mithilfe des Codes Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation alle Aussagen, die sich mit Legitimationsaspekten der Organisation beschäftigen und die Wirkung der Organisation

- (a) nach innen,
- vor allem aber
- (b) nach außen (Image) bewerten.

Berücksichtigt wurden Aussagen zu

- dem Image/Profil bzw. der Außendarstellung (espoused theory/talk, vgl. Argyris/Schön 1999, Argyris 1997) der Organisation,
- o Regeln, Normen, Standards bzw. der grundlegende Rahmen für Aktivitäten/Innovationen (c),
- o Zielen/Leitbildern, die den Erwartungen der Anspruchsgruppen entsprechen.

Ankerbeispiel Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation:

- (a) "Ja, gut, äh eigentlich hat, eigentlich hat's zwei, ich sag mal so, so zwei Komponenten äh. Einmal den, den Arbeitsplatz für die Betroffenen attraktiv zu machen. Also das ist jetzt so mehr aus der Sicht der, der Beschäftigten, die halt Familienpflichten haben." (B13: 16)
- (b) "(D)ie andere Komponente ist so mehr aus Sicht der, des Hauses insgesamt, dass wir äh ein attraktiver Arbeitgeber sind und, und durch dies, durch diese Auditierung vielleicht äh äh ein ja einen Pluspunkt haben vor, vor anderen Arbeitgebern, wenn, ich sag mal, wenn der Kampf um Fachkräfte vielleicht irgendwann mal auch mal losgeht. So das, das haben wir auch so im Hinterkopf. Also die beiden Komponenten." (B13: 18)

"Ähm wir wollen im Prinzip auch >Räuspern<, zumindest im Hin... im Hinblick auf zukünftige Fachkräfte, Fachkräfte, Fachkräfte, aber das ist für uns schon ein Punkt, einer von vielen, dass wir sagen: "Wir wollen uns auch als äh Arbeitgeber darstellen, der für Beruf oder auch Familie etwas tut." (B14: 28)

"Nach außen wird das natürlich äh immer alles äh positiv verkauft. Das ist ja auch ganz klar!" (B3: 6)

(c) "Ja, ja, wir haben ja auch das Leitbild geändert. Wir haben das in unsere Visionen mit reingenommen. Wir haben äh in die strategischen Ziele eingebaut. Also das zieht sich überall durch dieses Thema Familienfreundlichkeit." (B22:44)

#### Wettbewerb

Unter dem Code *Wettbewerb* wurden Aussagen bezüglich des (a) Wettbewerbs und (b) der Konkurrenz (Standortfaktor/Kundenorientierung) zu anderen Organisationen extrahiert und kodiert.

## Ankerbeispiel Wettbewerb:

- (a) "Die Universität ähm hat sich Wettbewerbsvorteile davon versprochen." (B1: 4)
- (b) "Und ähm, also meine Befürchtung, wenn wir uns jetzt nicht dem Audit unterziehen, dann, dann landen wir also sozusagen noch mehr äh also ins Abseits. Also das war sozusagen die einzige Chance, ... ähm dieses Audit äh also zu realisieren." (B3: 6)

"Eben auch, dass es so 'n Benchmarking zwischen den einzelnen Hochschulen natürlich gibt." (B3: 107)

"[...] und trotzdem wirkt dann auch wie ja auch die Konkurrenz oder wird eben ... der Standort attraktiv." (B3: ebd.)

## 4.2.1.1 Innere Legitimitätsaspekte

Zuerst werden die *Legitimationsaspekte (a) nach innen* beschrieben. Die Nennung der internen Legitimationsaspekte erfolgt bei 75 % (= 21x) aller Interviewten.

# Förderung der Legitimität und Akzeptanz der Leitidee "Vereinbarkeit von Beruf und Familie"

Die Auditierung unterstütze die Leitidee, Beruf und Familie zu vereinbaren. In den untersuchten Organisationen sei das deklarierte Leitbild bzw. Ziel, eine familienfreundliche/bewusste Personalpolitik als legitimierte Norm herzustellen.

"Das eigentliche Ziel ist wirklich die Vereinbarkeit, also die bessere Vereinbarkeit, die Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Also das ist äh, das äh ist zwar ein sehr abstraktes Ziel, aber das ist eigentlich das Wesentliche." (B3: 60)

Diese Zielsetzung bzw. Maßgabe der Verankerung der Familienfreundlichkeit in der Organisation nennen knapp 2/3 der interviewten Personen (17x: B1, B2, B3, B5, B6, B8, B11, B15, B19, B20, B21, B23, B24, B25, B26, B27, B28).

Intern ist das Audit vor allem auf die Mitarbeiterzufriedenheit bzw. die Steigerung der Attraktivität des Arbeitsplatzes gerichtet.

Durch verschiedene Maßnahmen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sollen der berufliche und private, familiäre Alltag in Einklang gebracht werden. Dies erfordere die Umsetzung einer familienfreundlichen Personalpolitik.

Nahezu alle Befragten geben an, dass die Organisation bereits zuvor familienfreundlich agiert habe (17x: B2, B3, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B18, B22, B23, B24, B25, B27), das Audit gebe diesen Maßnahmen nun einen Namen (5x: B7, B10, B12, B18, B19) und fördere die Akzeptanz und Legitimität nach innen, ein familienfreundlicher Betrieb zu sein (15x: B2, B3, B6, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B18, B19, B21, B23, B24, B25).

"Also äh trotzdem hab ich gelernt, dass es wichtig ist, ähm das Pferd erst mal beim Namen zu benennen. Ähm das ist der erste Schritt, dass man es sehr gut hier bei der Verwaltung äh im Prinzip einen Namen bekommen hat und ich denke auch, dass man eben auf… aufgrund dieser … schon bei einzelnen Entscheidungen ähm eher daran denkt, äh, dass man da die Familien fördern muss." (B7: 30)

B15, 18 und 19, die derselben Organisation angehören, explizieren die Verantwortung und Vorbildfunktion ihrer Organisation (U6), Familienfreundlichkeit zu verankern und zu vernetzen. Sie konnotieren die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als Selbstverständnis, d. h., Untersuchungseinheit 6 erklärt sich der Vereinbarkeit, passt sich bereits den gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich der Vereinbarkeitsthematik an und setzt diese als Multiplikator um:

"In unserem Bereich ist es einfach selbstverständlich. Für uns ist das ja die Thematik schlechthin. ... Also noch mal, ich seh uns da auch so 'n bisschen als Vorbild oder in der Verantwortung, voranzugehen, also Vorreiter zu sein." (B15: 26)

25 % der *Personen mit Entscheidungskompetenz* (7x: B1, B4, B5, B15, B16, B17, B20) äußern sich zu den inneren Legitimationsaspekten bzw. der Innendarstellung nicht direkt, wohl aber zur Innenwirkung der Auditierung.

## Steuerungsaspekt: Audit als (Druck-)Mittel

Das Audit wird hinsichtlich des Wirkungsgrades als Druckmittel von außen (als politischer Wille) nach innen gewertet (9x: B2, B3, B5, B17, B19, B20, B21, B23, B25), insofern dass das von der Hertie-Stiftung initiierte Audit

- durch das Bundesfamilienministerium und die Landesregierung unterstützt bzw. für gut befunden werde und zur Auditierung aufgerufen habe (8x: B2, B3, B5, B17, B19, B20, B21, B23).
- nach der Vertragsunterzeichnung durch die Dienstherren, die politische Spitze oder den Magistrat verbindlich umgesetzt werden müsse (B25).

Die Perspektive, dass das Audit ein Druckmittel von außen sei, soll die Aussage von B17 beispielhaft dokumentieren:

"[...] Also wissend, dass es ein politischer Wille ist, der dahinter steht, das führte dazu, dass wir dann auch was haben umsetzen können. Und ohne diesen Druck auch, sagen wir mal, es ist ja einerseits ein politischer Druck, der dann umgeleitet worden ist zu dieser berufundfamilie gGmbH, die dann sozusagen von außen einen Druck gegeben hat durch die Struktur, weil es ja ein sehr strukturiertes Verfahren ist,

ähm hat es uns bewegt also, hab ich erlebt, wie wichtig es ist, dass praktisch immer einer da ist, der eine Kontrolle auch ausübt, auch, dass die Maßnahmen fortgesetzt werden, weil man in einem hohen Risiko läuft, dass es, ich sag jetzt mal, als sogenannte weiche Faktoren hinten runterfällt hinter dem Kerngeschäft." (B17: 100)

Das Audit wird von acht der befragten Personen als Argumentation bzw. Druckmittel im operativen Geschäft für interne Forderungen eingeschätzt (8x: B9, B11, B13, B14, B15, B19, B25, B26) und als Instrument zur Operationalisierung, d. h. zweifelsohne implementiert im Tagesgeschehen, genutzt (10x: B1, B2, B7, B12, B14, B18, B19, B24, B26, B28).

"Als Personalratsvorsitzende würde ich, also da versuche ich sehr stark, wenn Konflikte auf-ähm-treten, auch an dieses Konzept zu erinnern, an dieses Programm zu erinnern und äh sozusagen auf die Bezugspunkte hinzuweisen, ne." (B28: 26)

B9 und B26 empfinden, dass durch das Audit die Argumentation bezüglich der Umsetzungsbestrebungen, Beruf und Familie zu vereinbaren, für sie ein wenig leichter werde:

"[...] dann ist das schon so, dass Sie zur Unterstützung der einzelnen Kollegen ähm, dem Arbeitgeber, der Dienststelle gegenüber ja Argumente in den Ring werfen, um eine Veränderung zu erreichen, und das Argument, dass wir ein familienfreundlicher Betrieb sein wollen, ist natürlich ein Argument, was damit dann leichter zu bringen ist als vorher. Also ... weil man es ja wirklich auch nach außen sein will. [...] man hat es legitimiert und ähm man ist zumindest im moralischen Druck, den dann der jeweilige Verantwortliche eben aushalten muss ... oder kann, soll." (B9: 47)

"Also intern kommen wir ja auch ohne die Auditierung klar, aber da hätte das nicht die Kraft, hätten wir das nie so durchsetzen können an vielen Stellen, weil wir ja ähm immer wieder auch sagen kann: Wir haben diese Zielsetzung, das ist vom Magistrat beschlossen, dadada." (B26: 94)

# 4.2.1.2 Äußere Legitimitätsaspekte

Die Legitimationsaspekte nach außen – das Image, die Außendarstellung der Organisation bezüglich der Auditierung – werden von 86 % (= 24x) der Befragten benannt, 14 % erwähnen die Außendarstellung dagegen nicht (4x: B7, B8, B9, B10).

Auffällig ist, dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Untersuchungseinheit U3 nur marginal zur Außendarstellung des Audits äußern, da diese von U3 nicht forciert wird (14 %). B9 begründet die spärliche Außendarstellung bezüglich des Audits wie folgt:

"Dann müsste man nach außen tragen, dass man bestimmte Dinge nicht tut, weil man familienfreundlich ist." (79)

Das Zitat von B9 ist darauf zurückzuführen, dass der Öffentliche Dienst für seine Kundschaft, in diesem Falle Bürgerinnen und Bürger einer Kommune, als Dienstleister mit spezifischen Dienstleistungen zur Verfügung steht. Nach dem Motto > Der Kunde ist König< werden von Bürgerinnen und Bürgern entsprechende Dienstleistungen bzw. ein kundenfreundlicher

Bürgerservice erwartet, dies verlange u. a. längere Öffnungszeiten. Diese Öffnungszeiten seien wiederum konträr zu familienfreundlichen Arbeitszeiten: Es entstehe ein Konfliktpotenzial zwischen Bürgeranspruch auf Dienstleistungen und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Hinblick auf flexible Arbeitszeiten. Um das Konfliktpotenzial *geringe Öffnungszeiten vs. lange Öffnungszeiten* (Dienstleistungsservice) zu vermeiden, werbe der Arbeitgeber nicht offensiv mit dem Audit bzw. mit dessen Inhalten und Zielen, da sich in diesem Falle die Erwartungen von Anspruchsgruppen gegensätzlich darstellen.

# Image- und Profilaufwertung

Unter dem Kriterium *Legitimationsaspekte nach außen* bzw. der *Außendarstellung* wurden die Aussagen zusammengefasst, die die Image- und Profilaufwertung, das Siegel als Aushängeschild, den Aspekt *das Audit positiv zu verkaufen* und das Marketing betreffen. Eine Vielzahl der Befragten (14x: B1, B2, B3, B4, B6, B11, B12, B13, B14, B17, B18, B19, B24, B25) betont, dass die Implementierung das Organisationsimage bzw. -profil aufwerte. Bei erfolgreicher Auditierung erhalten die Organisationen das entsprechende Siegel, das den Arbeitgebern attestiert, ein familienfreundlicher Betrieb zu sein. Dies etikettieren die Interviewten als *schmückende* Plakette bzw. Aushängeschild (12x: B4, B5, B8, B12, B13, B14, B15, B16, B22, B26, B27, B28), das als Marketing- und Werbeaspekt genutzt (10x: B2, B5, B14, B17, B18, B21, B23, B24, B26, B27) und positiv verkauft werde (13x: B1, B2, B3, B4, B5, B6, B8, B12, B13, B14, B15, B16, B22).

B1, B3 und B19 äußern an dieser Stelle, dass das Audit Organisationen veranlasse, interne Aktivitäten *schön zu schreiben*, um das Audit entsprechend der vereinbarten Ziele darzustellen:

"Und das ist sicher, ich versuche auch, ich muss eben einmal im Jahr einen Bericht machen und den versuch ich schön zu erklären, schön abzugeben." (B1: 67)

## Wettbewerbsvorteile

Verknüpft wird das Audit zudem mit Wettbewerbsvorteilen (11x: B1, B2, B3, B11, B13, B14, B18, B21, B23, B24, B27) sowie mit der Konkurrenzfähigkeit (9x: B2, B3, B4, B5, B13, B14, B17, B21, B27), um am Markt als attraktiver Arbeitgeber geschätzt zu werden (13x: B2, B3, B4, B5, B13, B14, B17, B18, B21, B23, B24, B25, B26): Mit der Implementierung werde ein Wettbewerbsvorteil verfolgt, der Legitimität und Erfolg zusichere (vgl. Kapitel 2.2.3).

Hier gehe es unter anderem um die Zukunftssicherung des Unternehmens und die Akquise von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Diese Aspekte rufen hauptsächlich eine Konnotation zur demografischen Entwicklung und dem damit prognostizierten Arbeitskräftemangel hervor. Sie werden in Kapitel 4.2.5.2 ausführlich erfasst und erläutert.

Schließlich wird das Audit von Institutionen, die sich als Vorbild und Multiplikator für Öffentliche Dienste, Behörden und für die Gesellschaft verstehen, als Initiator der Entwicklung einer eigenen Marke genannt (5x: B17, B19, B20, B21, B23), die die bisherigen durch das Audit entwickelnden Standards halten und weiterentwickeln solle:

"Also dass wir uns künftig so aufstellen wollen, ein eigenes Gütesiegel zu haben, ist so zu erkennen, dass man sagt: "Man kann sich nicht auf Ewigkeiten zertifizieren lassen." Also irgendwann kommt auch da dann ähm ein Zertifikat heraus, das eigentlich nur noch den Bestand an gewissen äh familienfreundlichen Maßnahmen bestätigen kann. Insofern ist der Weg hin zu einer eigenen äh, zu einem eigenen Wertebild das Richtige. Denn das wird, wenn wir das aufschreiben in unserem Gütesiegel, da werden ja die Dienststellen nicht darum konkurrieren, sondern das wird so sein, dass wir aufgrund unserer Erfahrungen sagen: "Das ist der Standard." Und dann werden wir bei den anderen Dienststellen erleben, bei denen, die es jetzt noch nicht haben, dass dort ja auch Personalräte da sind, Frauenbeauftragte da sind, die dann die Einhaltung dieser Standards mit kontrollieren wollen und werden. Das ist vielleicht so das Wichtigste. Dass also ich jetzt großen Wert darauf lege, dass wir möglichst viele und einen breiten Standard aufschreiben können als das, was wir dann ja immerhin neunjähriger Zertifizierung und Tätigkeit mit der Audit berufundfamilie GmbH, dass ja alles das, was wir da an Vorteilen und äh Erkenntniswerten gewonnen haben, umsetzen, um später dieses Landeserscheinungsbild so zu prägen. Und da denke ich, hat auch Audit berufundfamilie einen ganz, ganz guten Stellenwert, hat auch eine große Leistung erbracht. Also wir gehen ietzt nicht im Streit oder im Zorn aus dem Audit heraus, sondern wir sagen uns, "die haben uns geholfen, aus einer Ursprungssituation heraus wirklich dieses Bewusstsein zu fördern. Und jetzt ist es an uns als Landesdienst ... als Landesdienst, als Land Hessen, als Dienstherr, all das auch, und zwar überall, anzugehen." Das wird die große Aufgabe sein." (B21: 78)

Die Entwicklung der eigenen Marke wird von den drei Untersuchungseinheiten der Landesregierung (U6, U7 und U8) als Wettbewerbsvorteil, Sicherung der Überlebenschancen am Markt und nicht zuletzt als Legitimitätsstreben forciert (vgl. Kapitel 2.2.4). Ebenfalls streben U1 (B27) und U5 (3x: B24, B25, B26) die Etablierung unter dem Motto *vom Projekt in die Linie* an. 489

"Also wie soll ich sagen, wir können, wir müssen uns ja weiter als Unternehmen mit dem Thema Audit befassen, aber es muss aus der Projektphase raus. Also ne, wir machen ja nicht noch zehn Jahre Projekt-Audit, sondern es muss jetzt vom Projekt in die Linie gehen. Das ist ja so das, was für die nächsten Jahre ansteht." (B25: 84)

\_

<sup>&</sup>lt;sup>489</sup> Die Vorhaben, eine *eigene Marke* zu entwickeln und das Audit *in die Linie zu bringen* werden als handlungsleitende Intentionen in Kapitel 4.2.5.3 erfasst und ausführlich beschrieben.

Fazit: These 1 geht davon aus, dass Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen mit Zertifizierungen tendenziell die Intention verbinden, die Legitimität der Organisation zu verbessern. Sowohl die inneren (75 %) als auch die äußeren (86 %) Legitimationsaspekte werden in den Interviews bezüglich des Audits berufundfamilie Audit berufundfamilie wird von den Entscheidungsträgern Legitimitätsstreben aufgefasst. Die Organisationen wollen sich nach Aussage der Personen mit Entscheidungskompetenz nach innen und außen als familienfreundlicher Arbeitgeber rechtfertigen und erklären, indem sie mit ihren Aktivitäten im Rahmen des Audits mit den Werten, Normen und Vorstellungen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (immanente Audit-Erwartung) übereinstimmen (val. DiMaggio/Powell 1983. Hellmann 2006. Meyer/Rowan 1977; Kapitel 2.2.4).

Ob das Audit eine außengerichtete Rhetorik bleibt oder ob sich tatsächliche Veränderungen im Denken und Handeln durchsetzen und zu Umsetzungen bzw. zu familienfreundlichen/bewussten Verhalten(sweisen) in Organisationen führen, soll im weiteren Verlauf der Untersuchung erörtert werden.

Zunächst erfolgt die Ergebnisdiskussion zum Legitimationsaspekt von Zertifikaten.

# 4.2.1.3. Ergebnisdiskussion Legitimität

Insgesamt wird in der Interviewstudie deutlich, dass Organisationen Zertifikate nutzen, um sich zu legitimieren und ihre Wettbewerbschancen sowie ihr Image zu verbessern. In der Ausgangshypothese wurde formuliert, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* Zertifizierungen mit der Intention verbinden, die Legitimation der Organisation zu verbessern. Die Ergebnisse decken diese Ausganghypothese weitgehend:

Personen mit Entscheidungskompetenz nehmen wahr, dass Organisationen nach Legitimität, Zukunft- und Wettbewerbsfähigkeit streben. Gerade die Implementierung des Audits berufundfamilie wird als Aushängeschild genutzt, um die Legitimität der Organisation nach außen sowie nach innen zu sichern und ihre Wettbewerbsposition in Bezug auf ihre Stellung als attraktiver Arbeitgeber zu stärken. Dazu ziehen Personen mit Entscheidungskompetenz Argumente heran, die auf externe Faktoren (demografischer Wandel, Arbeitsmarkt, Personalrekrutierung etc.) Bezug nehmen. Das Audit erscheint in diesem Zusammenhang als arbeitspolitisches Instrument.

Die Daten zeigen in Bezug auf die Ausgangshypothese, dass Unternehmen durch die Implementierung des *Audits berufundfamilie* gesellschaftlichen und/oder politischen Erwartungen entsprechen und sich als gute Arbeitgeber positionieren wollen.

Zertifizierte Unternehmen treten durch die Zertifizierung mit dem *Audit berufundfamilie* als attraktive, familienfreundliche Arbeitgeber in Erscheinung.

Interessant ist dabei besonders, dass das Audit als Zukunftssicherung und Wettbewerbsvorteil wahrgenommen wird. Bereits die gegenwärtige Situation des Öffentlichen Dienstes beschreiben die befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz* als nicht einfach. Es sei schwierig, Arbeitnehmer zu akquirieren und an das Unternehmen zu binden. Dies sei dem Umstand geschuldet, dass in der freien Wirtschaft bessere Löhne gezahlt und bessere Rahmenbedingungen für Arbeitnehmer offeriert würden (13x: B2, B3, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B14, B17, B19, B28). Noch werde die Arbeitsmarktlage aber so wahrgenommen, dass es mehr Arbeitsuchende als freie Arbeitsstellen gebe, sodass auch Stellen im Öffentlichen Dienst Anfragen erhalten und besetzt werden können.

Wenn jedoch der *Kampf* um qualifizierte Mitarbeiter beginne (5x: B8, B13, B14, B17, B18), seien die Arbeitsplätze in der freien Wirtschaft aus monetärer Sichtweise attraktiver (B8, B17). Diese Einschätzung bestätigen die theoretischen Überlegungen von Zahn und Bullinger et al. (2009: 211), die postulieren, dass der eigentliche Wettbewerb zukünftig um die besten Mitarbeiter stattfinden werde und charakterisieren diesen daher als Engpassfaktor (vgl. hierzu auch Oechsle-Grauvogel 2009: 47 sowie 54f., Kapitel 3).

Um dem Engpass zu begegnen, wird das Audit Mittel zum Zweck: Um die eigene Attraktivität für Arbeitnehmer in Zukunft zu steigern, neue Mitarbeiter zu akquirieren und bereits tätige Mitarbeiter an die Organisation binden zu können, werden weiche Standortfaktoren<sup>490</sup>, die einen ideellen Wert für eine verbesserte Lebensqualität von Arbeitnehmern bedeuten, in die Unternehmensstrukturen integriert (13x: B2, B3, B4, B5, B13, B14, B17, B18, B21, B23, B24, B25, B26). So entstehe gleichzeitig ein Druck nach innen, eine familienfreundliche Personalpolitik umsetzen zu müssen. Nach außen werde das Audit als Imagewerbung genutzt.

So zeigt die Studie, dass das Audit berufundfamilie von allen Personengruppen mit Entscheidungskompetenz (Projektbeauftragte, Frauenbeauftragte, Personalbeauftragte, Personalrat sowie sonstige Entscheidungsträger) in allen Untersuchungseinheiten (U1-U8) als Aushängeschild wahrgenommen wird (12x), mit dem Organisationen werben (10x) und ihr Image innerbetrieblich (13x) und in der Öffentlichkeit aufbessern (12x).

Widersprüche in den Daten sind allerdings in Bezug auf die Legitimation nach außen festzustellen. Vier interviewte *Personen mit Entscheidungskompetenz*, die in der Untersuchungseinheit 3 (U3) tätig sind, verneinen eine marketingorientierte Nutzung des *Audits berufundfamilie* völlig.

-

<sup>&</sup>lt;sup>490</sup> Zu den weichen Standortfaktoren gehören z. B. Wirtschaftsklima, Kultur-, Wohn- und Freizeitqualität sowie die Familienfreundlichkeit (vgl. Architektur-Lexikon 2011; vgl. hierzu auch Salmen 2001: 57ff. sowie Kapitel 3).

Gerade die Außendarstellung der Vereinbarkeitsmaßnahmen wird hier vermieden, um als Dienstleister Legitimation nach außen zu bewahren und damit in erster Linie Kunden- statt Mitarbeiterbelangen gerecht zu werden (Kapitel 4.2.1). Dies zeigt, dass gegensätzliche Erwartungen von Anspruchsgruppen im Rahmen eines Implementierungs- bzw. Legitimierungsprozesses entstehen können. Dieser Befund bestätigt die theoretischen Überlegungen von Meyer/Rowan (1977) und Becker-Ritterspach (2006: 107), dass ungleiche Erwartungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen vorliegen können (vgl. hierzu auch Hellmann 2006: 77f.), die ein gewisses Konfliktpotenzial beherbergen und die faktische Umsetzung der Zertifikatsinhalte beeinflussen können.

Insgesamt konstatieren die Befragten, dass von Zertifizierungen bzw. einem entsprechenden Leitbild ein positiver Legitimations-, Werbe- und Imagegewinn ausgeht. Die Befunde bestätigten die theoretischen Überlegungen von Fiol/Lyles (1985), Isaacs (1993), McGill und Slocum (1991) sowie von Greenwood/Suddaby/Hinings (2002), die die externen Ereignisse als Ursache des institutionellen Wandels beschreiben und bereits in Kapitel 2.2 sowie 2.4. geschildert wurden. Auch Meyer/Rowan (1977), Klabunde (2003), Lasko/Busch (2007) sowie Stern (2010) verweisen darauf, dass die Wahrnehmung von externen Ereignissen und Zukunftsszenarien Organisationen zum Handeln auffordern und Zertifikate zur Herstellung potenzieller unternehmerischer Zukunfts-, Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftssicherung attraktiv werden (vgl. Kieser/Walgenbach 2010: 377, Wiendieck 2008; Kapitel 2.3.2 sowie Kapitel 4.3.5). Ebenfalls werden die theoretischen Überlegungen zur Implementierung als strategisches Mittel (vgl. Klimecki/Laßleben/Riexinger-Ll 1994 und Meyer/Rowan 1977), um das Überleben bzw. die Legitimität der Organisation zu sichern, bestätigt (vgl. die ausführliche Darstellung in Kapitel 2.2.3, 2.2.4 und Kapitel 2.3.2).

Im Ergebnis kann für die befragten Unternehmen festgehalten werden, dass externe Ereignisse und das Streben nach Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit die Implementierung des Audits berufundfamilie begünstigen.

# Verankerung des Audits in der Organisationslinie

In der Interviewstudie wird deutlich, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* das *Audit berufundfamilie* als Initiative der Organisation zur Entwicklung eines eigenen Siegels zur Imageverbesserung und zur Verankerung der Familienfreundlichkeit als Querschnittsaufgabe wahrnehmen.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>491</sup> Dieser Befund verweist auf die Entkopplung, d. h. der losen Zusammenführung zwischen formaler Struktur und außen dargestellten Aktivitäten (vgl. Meyer/Rowan 1977, Ritterspach 2006 sowie Kapitel 2.2.4). Das Auseinanderklaffen von Rhetorik und Aktion wird insbesondere in Kapitel 4.2.6 ausführlich thematisiert.

Sie ziehen dazu Argumente des Wettbewerbsvorteils, des Verfahrens, der Verfahrensbegleitung und des Verfahrensprozesses sowie der finanziellen Aufwendung heran und verfolgen damit das Ziel der Bewahrung der bisher erreichten Maßnahmen und des inhärenten Imagegewinns.

Die Interviewten betonen, dass die Unternehmen durch die Implementierung des Audits berufundfamilie familienfreundliche Maßnahmen in das Tagesgeschäft integrieren wollen bzw. eine familienfreundliche Unternehmensstruktur bzw. bestehende qualitative Angebote zur Vereinbarkeit nachhaltig installieren und sichern wollen. Die Untersuchungseinheiten U6, U7 und U8 wollen gemeinsam ein eigenes Siegel als eigenes Wertbild (B21), d. h. eine eigene Marke, entwickeln. Die Untersuchungseinheiten U1 und U5 wollen die Vereinbarkeit im Unternehmen als Querschnittsaufgabe verankern, kontinuierlich weiterentwickeln und nachhaltig gestalten. Die genannten Untersuchungseinheiten verfolgen folglich die Zielperspektive, sich einen Wettbewerbsvorteil, Überlebenschancen am Markt und eine interne und externe Legitimität zu sichern.

Die Legitimität durch ein eigenes Siegel sichern zu wollen, heißt, nicht länger von einer externen Vergabestelle – in diesem Fall der berufundfamilie aGmbH – kontrolliert und überprüft zu werden, also nicht mehr von Dritten, der externen Vergabestelle, abhängig zu sein. Neun der interviewten Entscheidungsträger verweisen darauf, dass das Audit berufundfamilie in die Linie bzw. in die Organisationsbreite gebracht werden solle: In allen relevanten Bereichen wie Gleichstellungskonzepten. Frauenförderplänen, Personalentwicklungskonzepten, Entwicklungsplänen (B27: 14, B19: 33) und der gleichstellungsorientierten Nachwuchsförderung (B28: 14/26, B27: 40) sowie im Organisationsleitbild bzw. als Performanz-Leitbild492 (B2: 44) solle die Vereinbarkeit von Beruf und Familie etabliert und wiederzufinden sein, um nachhaltige Erfolge in der Organisationbreite und einen Return on Invest<sup>493</sup> zu ermöglichen. Hierbei ist allen Entscheidungsträgern bewusst, dass das Audit ein Verfahren mit Vergabe eines Logos ist, mit dem die Attraktivitätssteigerung des Unternehmens offenkundig dokumentiert und präsentiert werden kann. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass einige Personen mit Entscheidungskompetenz (7x: B4, B5, B10, B13, B21, B22, B27) die Durchführung des Audits durch eine externe Vergabestelle infrage stellen (s. o.; vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.5.2 sowie 4.2.6.3).

.

<sup>&</sup>lt;sup>492</sup> Ein Performanz-Leitbild beinhaltet gelebte arbeitsbereichsspezifische Ziele, Werte und Normen, die auf den einzelnen Arbeitsebenen im Unternehmen umgesetzt werden sollen. Es dient als Initiator, damit sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stärker am Leitbild orientieren und damit auch die Performanz einzelner Arbeitsbereiche gesteigent wird (vgl. Balck et al. 2009: 632; Kapitel 2.3.2).

<sup>&</sup>lt;sup>493</sup> Return on Invest ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als Gewinn von Wettbewerbsvorteilen, z. B. in Form von Imagegewinn, Attraktivitätssteigerung des Unternehmens, Verbesserungen in der Mitarbeitergewinnung, -bindung und -zufriedenheit (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2).

Problematisiert werden dabei von Personen mit Entscheidungskompetenz

- ein bürokratisch, unsystematisch und als zeitaufwendig empfundenes Verfahren (10x: B3, B4, B5, B6, B10, B11, B12, B13, B17, B19), das mitunter durch strukturelle Problematiken (4x: B1, B5, B25, B26) und konfligierende Ziele (B28: 26) des Audits und des Betriebes (tarifliche Bestimmungen etc.) die Umsetzung der Vereinbarkeitsmaßnahmen behindere (6x: B3, B5, B12, B13, B14, B28),
- die Vergabe des Zertifikats an Organisationen, die mitschwimmen (B19), deren
   Umsetzung aber lediglich auf rhetorischer Ebene verbleibt,
- der Kostenaufwand, d. h., Gebühren, die von der Vergabestelle erhoben werden (5x: B3, B10, B17, B22, B27) und der Organisation dann für die Umsetzung sinnvoller (Vereinbarkeits-)Maßnahmen fehlen (6x: B1, B2, B3, B8, B17, B19).

Diese Aspekte begründen die Überzeugung zur Entwicklung und Etablierung einer eigenen Marke und der Verankerung des Audits als Querschnitts- bzw. Linienaufgabe: Die Befunde zeigen, dass die bisher erreichten Vereinbarkeitsmaßnahmen bewahrt werden sollen.

Neben der Verankerung des Audits in Bezug auf Hypothese 1 (Zielperspektive: Legitimität), dass Zertifikate die Legitimität sichern, sind der Imagegewinn und die Wettbewerbsfähigkeit positiv konnotierte Effekte der Implementierung.

Diese Befunde lassen sich auf die theoretischen Rahmenmodelle (vgl. Kapitel 2.2.3, Kapitel 2.3., Kapitel 2.3.2) beziehen und bestätigen somit die Überlegungen zur Verankerung bzw. Internalisierung von Neuerungen bzw. Veränderungen von Balck et al. (2009), Bruhn (2008), Meffert (2012), Meyer/Rowan (1977), Prisching (2006) sowie von Scott (1991), die im theoretischen Teil ausgeführt wurden.

Im Ergebnis kann für die befragten Unternehmen festgehalten werden, dass durch die Implementierung des *Audits berufundfamilie* 

- vor allem die Stärkung der Wettbewerbsposition und des Imagegewinns fokussiert wird.
- dass eine familienbewusste Personalpolitik als Querschnittsaufgabe verankert wird,
- dass mitunter durch die Entwicklung eines eigenen Siegels der Kostenaufwand (Verfahrenskosten) minimiert werden soll.<sup>495</sup>

Gleichzeitig registrieren die befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz*, dass Organisationen durch Zertifizierung ihre Legitimität verbessern und ihre Wettbewerbsfähigkeit sowie ihr Image steigern wollen.

Sie verbinden mit der Implementierung von Zertifikaten aber auch die Intention und die Chance, vorhandene Maßnahmen und die erreichte Qualität der Vereinbarkeitsaktivitäten zu

•

 <sup>&</sup>lt;sup>494</sup> Die genannten und problematisierten Aspekte werden in Kapitel 4.2.5.2 und in Kapitel 4.2.6.3 spezifiziert.
 <sup>495</sup> Die Ergebnisse des Kapitels 4.2.5.2 sowie 4.2.6.3 werden an dieser Stelle vorweggegriffen, da sich die empirischen Daten bedingen. Eine ausführliche Darstellung der Materie folgt.

verstetigen bzw. nachhaltig zu verankern. Dies korrespondiert mit dem Aspekt, dass das *Audit berufundfamilie* von mehreren *Personen mit Entscheidungskompetenz* (8x: B4, B5, B6, B9, B23, B26, B27, B28) als Trend (zur Legitimitätssicherung) bzw. Modeerscheinung wahrgenommen wird, als "<u>DAS</u> Thema, das sich jeder auf die Fahne schreiben will" (B6), bei dem genau zu überprüfen sei, ob das *Label produziert* (B28: 82), d. h. rhetorisch verbleibe oder faktisch umgesetzt werde (s. detaillierte Ausführung hierzu in Kapitel 2.2.4, Kapitel 4.2.6.3 sowie 4.2.6.4).

# 4.2.2 Ergebnisse Zertifizierung & Innovationen

Neben den zuvor formulierten Legitimitäts- und Wettbewerbsvorteilen gewinnen Innovationen an Bedeutung (vgl. Spielkamp/Rammer 2006: 4). Spielkamp und Rammer (2006) konstatieren, dass ein Zusammenhang zwischen den Merkmalen *Legitimität* und *Innovation* bestehe:

"Erfolgreiche Unternehmen steigern durch ein erkennbares Innovationsprofil die Alleinstellung und Unverwechselbarkeit am Markt. Dadurch erhöhen sie nicht nur ihren Bekanntheitsgrad und das Image, sondern können sich auch auf gesättigten Märkten behaupten und [...] damit unmittelbar verbundene Gestaltung innerbetrieblicher Strukturen und Abläufe mit den Anforderungen des operativen "Tagesgeschäfts" in Einklang bringen." (Spielkamp/Rammer 2006: 5, Hervorhebung im Original)

In diesem Kapitel werden die Aussagen von *Personen mit Entscheidungskompetenz* im Hinblick auf potenzielle Kohärenz von Zertifizierungen und Innovationen von Organisationen untersucht. Zertifizierungen bzw. die Implementierung eines Zertifikates bieten Organisationen folgende Veränderungs-, Verbesserungs- und Innovationspotenziale:

- die Steigerung der Qualität von Dienstleistungen und Produkten,
- die Verbesserung von Arbeitsabläufen und Organisationsstrukturen sowie
- die Erzielung von langfristigen Effizienzgewinnen (vgl. Klüber 2006: 7; Kapitel 2.3).

Die Implementierung des *Audits berufundfamilie* hat durch sein spezifisches Leitbild Änderungen im Blick und vollzieht sich im Kontext impliziter Erwartungen, Vorgaben und Standards (vgl. Hertie Stiftung 2010: 8ff. sowie Kapitel 2.2.3). Familienfreundliches Agieren wird durch die Implementierung des Audits in Organisationen strukturell verankert bzw. in einen formalen Rahmen gebracht. Demnach handelt es sich um eine Strukturangleichung zwischen der formalen Struktur einer Organisation und den institutionalisierten Erwartungen ihrer Umwelt (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 26, Zucker 1988; Kapitel 2.2.3).

Diese Strukturangleichung geht mit einem Erlernen bzw. Erwerb neuer Fähigkeiten, aber auch mit einem Bruch oder der Weiterentwicklung alter, bereits institutionalisierter,

konstituierter Handlungsprozesse einher (vgl. Crozier/Friedberg 1993: 250; vgl. auch Kapitel 2.2.2, 2.3). In diesem Kontext können Innovationen als Revision und Rekombination von Routinen verstanden werden (vgl. Nelson und Winter 1982; Kapitel 2.2.3), d. h., Innovationen sind Abweichungen von Routinen und mit der Veränderung und Reorganisation von Wissensbeständen verknüpft (vgl. Hartmann/Brentel/Rohn 2006: 19).

Zertifizierungen können "als Impetus zur Innovation<sup>496</sup>, zur Entdeckung verbesserter, d. h. gewandelter Funktionsmöglichkeiten" (Steinle 1985: 201 in Anlehnung an Lippitt 1958) charakterisiert werden. Der Begriff der Innovation wird in Organisationen mit der Bedeutung gleichgesetzt, innovatives, systematisches Denken zu fördern, innovative Produkte, Dienstleistungen und innerbetriebliche Prozesse zu entdecken, zu entwickeln sowie erfolgreich zu vermarkten.<sup>497</sup> Das *Audit berufundfamilie* sieht einen solchen Wandel bzw. eine solche Innovation als Entdeckung verbesserter, gewandelter Funktionsmöglichkeiten (vgl. Hertie Stiftung 2010: 3f. sowie Kapitel 2.2.3): Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie soll als Leitidee in Organisationen eingefügt werden und sowohl neuartige, fördernde und hilfreiche Maßnahmen auf den Weg bringen als auch bestehende Bestimmungen, Strukturen und Dekrete zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie verbessern.

Die Codes Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation, action/theory-in-use

- (a) Anwendung von Daten/Instrumenten und
- (b) Umsetzung, operatives Handeln, Innovation sowie Wissensidentifikation
- (c1)Ziele.
- (c3) innovative Maßnahmen.
- (d) bereits vorhandenes Wissen/Familienbewusstsein

werden herangezogen, um feststellen zu können, ob ein Zusammenhang zwischen Zertifikaten und Innovationen besteht. Es wird eruiert, ob das Audit Innovationen initiieren kann.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>496</sup> Innovation bedeutet wörtlich Neuerung oder Erneuerung (vgl. Schumpeter 2006: 100f.). Das Gegenteil von Innovation ist Routine, Stagnation bzw. Stillstand. Innovationen müssen immer entdeckt/erfunden, angewandt und institutionalisiert werden (vgl. Kieser 2010: 391f.). Innovation bedeutet einen Fortschritt bzw. eine Neugestaltung von einer Entität, einem Gegenstand oder von Strukturen. Innovationen sind gleichzusetzen mit der Etablierung neuer Prämissen und Veränderungen, die handlungsorientiert, interaktiv, kontextbezogen, kognitiv und prozessorientiert sind (vgl. Gablers Wirtschaftslexikon 2011, Hartmann/Brentel/Rohn 2006: 19, Kieser 2010: 390, Minder 2001: 73).

<sup>&</sup>lt;sup>497</sup> Ziel der Veränderungen oder Innovationen ist die Verbesserung der organisationalen Wettbewerbsfähigkeit und damit auch der Überlebenschancen und des Legitimationsgewinnes (vgl. Hartmann/Brentel/Roth 2006: 20; vgl. Kapitel 2.2.3 sowie 2.3.2).

## Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation

Kodiert werden alle Aussagen zu den Regeln, Normen, Standards bzw. zum grundlegenden Rahmen (normatives Management) für Aktivitäten/Innovationen sowie für definierte Leitbilder/Ziele.

In diesem Kontext wird v. a. die Subkategorie (a) Anwendung von Daten/Instrumenten kodiert.

Ankerbeispiel *Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation* ((a) Anwendung von Daten/Instrumenten):

(a) "Ja, es wirkt sich dahingehend aus, als wir haben im letzten oder im vorletzten Jahr haben wir so ein äh Eltern-Kind-Zimmer eingerichtet, äh dass auch die Möglichkeit besteht, dass Bedienstete, die jetzt mal wirklich keine Tagesbetreuung für das Kind haben, das auch durchaus mal hier mit an den Arbeitsplatz bringen kann. Das ist auch von der Büroeinrichtung äh so gestaltet, über PC-Zugang ist dort in dem Zimmer alles Mögliche." (B12: 38)

#### Wissensidentifikation

Die Wissensidentifikation beinhaltet unter anderem die Subkategorien Ziele, bereits vorhandenes Wissen/bereits vorhandenes Familienbewusstsein sowie die Kategorie Innovative Maßnahmen, die zu dieser Analyse herangezogen werden.

#### Ziele

Kodiert werden alle von den interviewten Personen genannten Ziele des Audits. Ankerbeispiel *(c1) Ziele*:

(c1) "Ja, also ich mein, das ergibt sich natürlich eigentlich aus dem Namen "Vereinbarkeit Familie Beruf". Es sollte den Frauen halt damals, also so die erste Tendenz war halt den Frauen, ja, da kann ich dann auch noch später was zu sagen, äh den Frauen erleichtert werden äh, ihr Familienleben, ihre Familienwünsche, Kinderwünsche mit der Berufstätigkeit unter einen Hut zu bringen. Das ist, ist nach wie vor meines Erachtens das erklärte Ziel." (B16: 10)

# Innovation

Kodiert werden alle Maßnahmen, die neu in die Organisationsstrukturen implementiert werden.

Ankerbeispiel Innovation bzw. (c3) Innovative Maßnahmen:

(c3) "Also das ähm das Beste, was ich mal in Anführungszeichen sagen kann, sind, glaube ich, Maßnahmen, die für Kinderbetreuung erreicht worden sind. Da haben wir ähm ja also Ferienbetreuungs-Geschichten gemacht, die sehr gut angenommen worden sind und zum Teil als Highlight in das Audit eingeflossen sind." (B1: 24)

## Bereits vorhandene familienfreundliche Maßnahmen

Kodiert werden alle familienfreundlichen Maßnahmen, die bereits vor der Implementierung des Audits in den Organisationsstrukturen vorhanden waren.

Ankerbeispiel (e) bereits vorhandene familienfreundliche Maßnahmen:

"Also ich habe ja schon gesagt, wir haben vieles gemacht, ohne uns dessen bewusst zu sein, zum Beispiel die Teilzeitbeschäftigung. Das betrifft mich persönlich, als ich meinen Sohn bekommen habe äh bin ich, äh habe ich reduziert, und das war überhaupt kein Problem. Aber das ist auch natürlich eine ganz wesentliche Maßnahme zur Vereinbarkeit. Ohne dass wir das jetzt so genannt haben. Und das betrifft eben viele Kolleginnen und Kollegen." (B2: 22)

# 4.2.2.1. Familienfreundlichkeit vor der Auditierung: Vorhandene Strukturen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie

18 Interviewte berichten, dass die Organisation bereits vor der Auditierung familienfreundliche Aspekte berücksichtigt habe (18x: B2, B3, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B18, B22, B23, B24, B25, B27). Acht Mal wird verzeichnet, dass die Organisation als Arbeitgeber schon vor der Umsetzung des Audits familienfreundliche Arbeitszeiten eingeführt habe (8x: B2, B9, B11, B12, B13, B14, B23, B24).

Einiae der Befragten weisen darauf hin. dass der Ausbau der Kinderbetreuungsmöglichkeiten ebenfalls vor der Auditierung begonnen habe (3x: B3, B4, B6). Darüber hinaus werden als weitere bereits initialisierte familienfreundliche Maßnahmen die Beurlaubung (B11). Fortbildungen während der Elternzeit (B12). Wiedereinstiegsprogramm für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Elternzeit (B25) sowie die individuelle Umsetzung von (Sonder-)Wünschen der Beschäftigten (5x: B3, B12, B14, B18, B23) genannt.

"Wir waren bereits vor dem Audit recht weit in der Denke. Das Audit war etwas, das die familienfreundliche Personalpolitik bestätigte. D. h., es war nicht etwas völlig Neues." (B18: 33)

Insgesamt wird das Audit von einer Mehrheit als "eine Sache, die für uns als Betrieb noch dazugekommen ist" (B10: 86) gewertet. Eine Auseinandersetzung mit der Thematik habe durch die Etablierung bestimmter Maßnahmen bereits zuvor stattgefunden (bzw. seien Maßnahmen vorher durchgeführt wurden), die aber vielen Organisationsmitgliedern vor der Auditierung nicht als familienfreundlich bewusst waren (B2, B8).

"Wir haben ja dann im Rahmen des Audits festgestellt, dass wir eigentlich schon ganz gut aufgestellt waren, ohne uns dessen aber bewusst zu sein." (B2: 6)

"Das [Audit] passt für uns, weil wir schon sehr familienfreundlich sind im Verhältnis zu manch anderem Unternehmen in der Stadt, weil das aber nicht strukturiert ist. Als es, die meisten familienfreundlichen Maßnahmen, die wir schon hatten, sind der Belegschaft gar nicht als familienfreundlich bewusst, weil wir die einfach schon seit ewigen Zeiten haben. [...] Ich behaupte auch, dass wir das schon vor dem Audit-Projekt waren. Aber vielen Menschen war das nicht bewusst." (B8: 14 und 81)

Die genannten Maßnahmen, die familienfreundlich, aber unbewusst bereits vor der Zertifizierung in Unternehmen vorhanden waren, seien bislang nicht strukturiert und verankert gewesen, sodass das Audit nun eine Strukturierung, eine bessere Koordinierung, eine Ausweitung sowie Einbettung familienfreundlicher Anordnungen in der Organisation ermögliche (3x: B7, B11, B18).

"Also wir haben flexible Arbeitszeiten schon seit Jahren, auch eine Dienstvereinbarung drüber. Wir haben das äh eine relativ großzügige Handhabung der, der Beurlaubungen und also mehrere solcher Dinge, die das Audit fordert, die haben wir ja bereits, ja. Die Frage ist ja halt äh, nur ja, finde ich wirklich diese Einbettung wirklich in, in ein anderes kulturelles miteinander Umgehen." (B11: 62)

Innovation ist dieser Aussage zufolge nicht die Einführung grundsätzlich neuer, sondern v. a. verbesserter, bewusst strukturierter, fixierter und verankerter Arbeitsweisen. Diese Perspektive zeigt das Audit als Verbesserung und Optimierung der bis dato etablierten organisationalen Maßnahmen.

"Weil äh, es sind im Grunde genommen ja häufig ganz banale lebenspraktische Fragestellungen, die sich dahinter verbinden, und wenn man das äh sozusagen ohne Scheuklappen ähm angeht und versucht Lösungen zu finden, und da ist in der Tat ein maßgeblicher, sozusagen, wenn man so will, Fortschritt erfolgt mit dem, mit der Überschrift Audit, ähm dann, dann wird vieles möglich gemacht, was in früheren Jahren sicherlich als unmöglich galt." (B24: 80)

Personen, die dieser Argumentation folgen, schließen Innovationen nicht aus (9x: B1, B5, B7, B9, B10, B11, B12, B14, B24).

# 4.2.2.2 Familienfreundlichkeit nach der Auditierung: Neue, innovative Maßnahmen und Strukturen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie

29 % (= 8x) der interviewten *Personen mit Entscheidungskompetenz* nennen keine neuen Maßnahmen oder Strukturen, die sie auf das *Audit berufundfamilie* zurückführen können. Einige Personen (3x: B4, B9, B22) äußern gar, dass das Audit keinerlei Veränderung oder Wandel gebracht habe:

B4 kommuniziert, dass ihrerseits bis zu dem Zeitpunkt des Interviews keine Vorbereitung bzw. Beteiligung am Audit vorgelegen habe. Sie spüre daher auch keinerlei Veränderungen durch das Audit (18). Diese skeptische Perspektive soll durch die folgende Aussage von B4 bekräftigt werden:

"Ich, ich glaube für mich in Anspruch zu nehmen, dass ähm das Audit bei mir ähm bislang überhaupt nichts bewegt hat." (18)

B9 äußert ebenfalls, das Audit habe insgesamt nicht viel bewirkt. Sie erläutert:

"Wir sind bewusster mit den Regelungen, die wir haben, dass wir umgehen und wissen, das ist familienfreundlich." (55)

B9 beurteilt das Audit lediglich als ein Bemühen, im Bereich der Familienfreundlichkeit tätig und aktiv zu werden (B9: 75).

## Innovative Maßnahmen

71 % der Befragten berichten über viele neue Einzelmaßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die durch das Audit in die Organisation eingeführt werden konnten (20x: B1, B2, B3, B6, B8, B10, B12, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B23, B24, B25, B26, B28). Die häufigste Nennung zur Implementierung einer innovativen Maßnahme durch die Zertifizierung mit dem *berufundfamilie gGmbH*-Siegel fällt auf Kinderbetreuungsmaßnahmen (12x: B1, B2, B3, B6, B16, B17, B19, B22, B25, B26, B27, B28).

Kinderbetreuungsmaßnahmen umfassen bei diesen Angaben flexible Kinderbetreuungsmaßnahmen, Ferienaktionen, Krippenplätze, Spielarrangements sowie Hausaufgabenbetreuung. Siebenmal wird die Einführung der Telearbeit (7x: B2, B16, B18, B19, B21, B25, B28) konstatiert. Mit sechs Nennungen folgt die Implementierung der flexiblen Arbeitszeit (z. B. Mindestarbeitszeit von vier Stunden, Ablösung der Kernzeiten in Organisationen, Teilzeit etc.) (6x: B16, B18, B19, B25, B26, B27), ebenfalls sechs Nennungen entfallen auf die Einrichtung eines Eltern-Kind-Zimmers (6x: B1, B6, B12, B16, B19, B27).

Fünfmal werden Gesundheitsaktionen (5x: B15, B16, B17, B19, B21) wie beispielsweise Gesundheitskurse und Gesundheitstage angegeben.

Die Aspekte der Kreation einer eigenen Marke der Familienfreundlichkeit (4x: B17. B19. B21. B23), die Integration des Audits als Linienaufgabe (4x: B24, B25, B26, B27) und die Etablierung der Vereinbarkeit als Unternehmensfaktor bzw. als Bestandteil von Entwicklungs-, Gleichstellungs- und Frauenplan (4x: B19, B25, B26, B27) werden jeweils von vier Personen genannt. Auf die Möglichkeit der Beantragung von Pflegezeit (4x: B12, B14, B15, B16) entfallen ebenso vier Aussagen. Ebenfalls mit vier Nennungen wird ein Wäsche-B24, /Bügelservice angegeben (4x: B15, B25, B26). Die Einrichtung Wickelkommode/eines Still- und Wickelraumes (3x: B6. B10. B27) sowie die Bereitstellung eines Spielcontainers für die Betreuung im eigenen Büro (3x: B17, B21, B25) werden ieweils dreimal genannt.

Auf innovative Maßnahmen in Form von der Ausrichtung eines Familientages (B19, B23), einem Kinderessen in der Betriebsmensa (B1, B3), der Einrichtung eines Frühstückservices (B15, B16) und dem Aufbau eines Familienbüros (B2, B6) entfallen jeweils zwei Aussagen.

Darüber hinaus werden Einzelmaßnahmen wie beispielsweise die Einrichtung

- eines Kinderspielzimmers (B23),
- eines Seniorenbüros (B25),
- eines Begrüßungsservices für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (B16),
- die Einführung von Halbtagsseminaren für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Teilzeit oder Telearbeit (B14).
- die Bereitstellung eines Notebooks (B21),
- Beurlaubungsmöglichkeiten (B25),
- die Möglichkeit zu Fortbildungen in der Elternzeit (B18),
- die Entwicklung eines Wiedereinstiegsprogramms von Beschäftigten in Elternzeit (B26),
- die Etablierung eines Elternzeit-Treffens, in dem Informationen über das Audit vermittelt werden (B25).
- Vorträge und Beratungsmöglichkeiten zur Thematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (B26).
- die Übernahme von Kinderbetreuungskosten (B14),
- die Erstellung eines Pflegeordners (B8),
- die Organisation eines Springers für Langzeiterkrankte (B25) sowie
- die Änderung des Leitbildes bezüglich der Auditziele (B2)

## registriert.

Mit dieser Institutionalisierung, Verbesserung und Neuinstallierung von Maßnahmen gehe partiell ein Gewinn an immateriellen Elementen wie beispielsweise der audit-immanenten Bewusstseinsbildung (6x: B6, B8, B9, B13, B19, B21), der Verbesserung des Zusammengehörigkeitsgefühls (B21) und der Teamfähigkeit (B21) sowie der Entwicklung eines familienbewussten Führungsstils (3x: B12, B18, B23) einher. Die Institutionalisierung, Verbesserung und Neuinstallierung von Maßnahmen sei aber auch immer auf Ressourcen (Zeit, finanzielle Mittel) angewiesen (9x: B1, B2, B3, B7, B8, B11, B14, B17, B19; vgl. hierzu Kapitel 4.2.6.3). Diese Aspekte werden in den Ausführungen der Wissensdiffusion, Wissensintegration/-modifikation sowie zur Wissensnutzung detaillierter aufgegriffen.

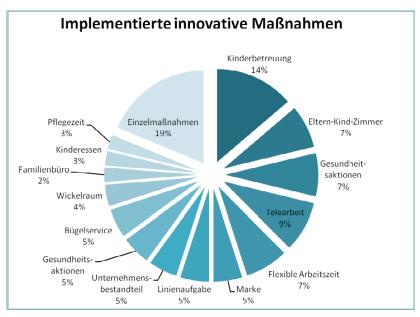


Abbildung 9: Implementierte innovative Maßnahmen im Rahmen des Audits berufundfamilie (Eigene Darstellung)

# Innovation: Verankerung neuer Strukturen

Neben den vielen aufgeführten neuen Maßnahmen erläutern 20 *Personen mit Entscheidungskompetenz* (20x: B1, B2, B3, B6, B8, B10, B12, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B23, B24, B25, B26, B28), dass die Verankerung dieser in den Organisationsstrukturen besonders essenziell sei.

Die Verankerung der familienfreundlichen Personalpolitik in der Organisation werde vorrangig lanciert, doch plädieren die Befragten dafür (15x: B2, B4, B5, B7, B10, B14, B17, B19, B20, B21, B24, B25, B26, B27, B28), Familienfreundlichkeit nicht nur zu verankern, sondern zu vernetzen, sodass sie in alle Tätigkeiten eingepasst werden könne (B19: 33). Verankerung wird dabei so verstanden, dass das *Audit berufundfamilie* als Leitprinzip bzw. ganzheitliche Aufgabe der Organisationen in die Unternehmensphilosophie integriert wird: "Vom Projekt in die Linie" (4x: B25, B26, B27, B28). Diesem Motto folgend sollen die Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie nicht solitär bleiben (B19), sondern in allen Bereichen, *Ecken und Winkeln* der Organisation (B2: 38), d. h. in alle Arbeitsläufe und in die Arbeitsorganisation (5x:B2, B24, B25, B26, B27), aber auch in den Riegen aller Führungskräfte (5x: B11, B14: 38, B24, B25, B26) und somit in der gesamten Organisationsbreite etabliert bzw. schließlich auch umgesetzt werden (vgl. Kapitel 4.2.1.3: *Verankerung des Audits in der Organisationslinie*).

Für 16 befragte Personen steht fest, dass das Audit ein gutes Instrument sei, um Familienfreundlichkeit in Strukturen sowie in einen formalen Rahmen zu bringen und demnach Neuerungen in Organisationsstrukturen zu implementieren (16x: B2, B3, B5, B6, B7, B10, B14, B17, B19, B20, B21, B24, B25, B26, B27, B28).

Fazit: These 2 geht davon aus, dass Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen mit Zertifizierungen die Intention verbinden, Innovationen in Form von neuen Maßnahmen oder verbesserten, gewandelten Funktionsmöglichkeiten in Organisationen einzuführen und umzusetzen.

In den Interviews werden von den Entscheidungsträgern zum einen bereits implementierte Maßnahmen, die durch das Audit optimiert und auf eine breite Basis gestellt werden können, angeführt. Zum anderen finden neue Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie Berücksichtigung, die durch das Audit etabliert werden konnten.

Das Audit berufundfamilie wird von Personen mit Entscheidungskompetenz als

- (1) Verbesserung, Verfeinerung bzw. Spezifizierung der vorhandenen Strukturen sowie als Vertiefung bzw. Ausweitung/Verbreiterung der vorhandenen Maßnahmen im Betrieb aufgefasst.
- (2) Darüber hinaus werden Maßnahmen erwähnt, die neu in die Organisationsstrukturen implementiert werden, sodass durch das Audit potenzielle Innovationen entwickelt und integriert werden können.

Zertifizierungen haben auf Grundlage dieser Aussagen die Fähigkeit, innovativ zu wirken bzw. Innovationen in Organisationen zu implementieren. Durch die Verfolgung der auditimmanenten Ziele können neue Anordnungen, Strukturen und Handlungsoptionen erzeugt und schließlich institutionalisiert und in spezifische Operationalisierungen transformiert werden. Dies korreliere allerdings mit einer entsprechenden Ressourcenausstattung: Ohne personelle, finanzielle und zeitliche Kapazitäten seien Veränderungen sowie Entwicklungen neuer Maßnahmen und Strukturen nicht möglich (vgl. Kapitel 4.2.5.2, 4.2.6.3).

Um eine solche Operationalisierung gewährleisten zu können, muss das Audit bzw. das Wissen über das Audit generiert und identifiziert, diffundiert, integriert und modifiziert werden.

Dieser Prozess, der auf die Wissenstransformation, auf eine Nutzung bzw. Aktion abzielt, wird in den nächsten Kapiteln anhand der bereits theoretisch beleuchteten Lernphasen (vgl. Kapitel 2.4.4.4)

- (1) Identifikation/Generierung
- (2) Diffusion
- (3) Integration/Modifikation und
- (4) Aktion (vgl. Pawlowsky/Geppert 2005: 284) erörtert.

Zunächst wird das Ergebnis zur Innovation diskutiert, anschließend wird als erste Lernphase die Wissensidentifikation/-generierung dargestellt.

# 4.2.2.3 Ergebnisdiskussion Innovation

Unternehmen nutzen das *Audit berufundfamilie* zur Weiterentwicklung von Strukturen. Tatsächliche Innovationen und Veränderungen werden nur bedingt realisiert. Zur Begründung der Limitation in der Umsetzung ziehen *Personen mit Entscheidungskompetenz* Argumente heran, die auf Ressourcen (Zeit, mangelnde personelle Ressourcen sowie finanzielle Mittel) Bezug nehmen.

Die befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz* berichten, dass im Kontext des Audits Einzelmaßnahmen zwar umgesetzt, jedoch nur wenige bedeutende Errungenschaften realisiert werden konnten. Dennoch seien existente Maßnahmen modifiziert bzw. stärker ins Bewusstsein bzw. in den betrieblichen Fokus gerückt worden, d. h., dass durch das Audit Maßnahmen und Regelungen in Unternehmen neu integriert oder bewusster berücksichtigt werden konnten: 71 % (= 21x) der Befragten berichten von neu integrierten oder neu strukturierten (Einzel-)Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. 29 % (= 8x) der befragten Entscheidungsträger berichten, dass sie keine neuen Maßnahmen oder Strukturen wahrnehmen.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Meinung von Schlüsselpersonen, dass Zertifikate keine Innovation in Organisationen hervorbringen, hat offenbar die Wahrnehmung, die von der Einstellung und der Motivation der Organisationsmitglieder abhängt. Die Personen (8x), die keinerlei Weiterentwicklung oder Neuerungen feststellen, sind nur geringfügig mit dem Audit betraut: Fünf dieser Personen sind gar nicht bis wenig in das Audit involviert und entsprechend mäßig an der Umsetzung und den innovativen Maßnahmen im Einzelnen interessiert (5x: B4, B5, B7, B22, B27), so der Befund der Studie. Potenzielle, individuell auftretende Hinderungsgründe, Innovationen wahrzunehmen, können laut Scheff (2001: 85ff.) die Einstellung und Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sein.

Der Mensch – hier in seiner Rolle als Organisationsmitglied – benötigt einen Anreiz und ein gemeinsames, realistisches und sinnvolles Ziel, das das subjektive Interesse weckt. Ist das Interesse an Innovationen durch das Audit gering, werden diese kaum wahrgenommen und wenig befürwortet (8x: B4, B5, B7, B9, B11, B13, B22, B27). Die Daten verweisen eindeutig darauf, dass die Wahrnehmung von Innovationen durch die Einstellung, d. h. die Überzeugungen und denk- und handlungsleitenden Strategien, geprägt wird (vgl. ausführliche Auseinandersetzung in der *Ergebnisdiskussion zur Wissensintegration und Wissensmodifikation*, Kapitel 4.3.5). In diesem Zusammenhang soll auf Simon (1996: 118) verwiesen werden, der darauf hinweist, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich gegenüber Innovationen bzw. Neuorientierungen aufgeschlossen zeigen, ein Merkmal erfolgreicher Unternehmen sind (vgl. hierzu auch Bergmann/Daub 2006, Bullinger et al. 2009: 116 und Stern 2010: 25). Andererseits bietet das Konzept des Neo-Institutionalismus aber auch Anlass zu der Vermutung, dass Innovation zwar mitunter postuliert, aber nicht realisiert wird, und Legitimation im Vordergrund steht (vgl. Kapitel 2.2.3, 4.2.1.3).

Die Tatsache, dass einige der befragten Personen (29 %) keine Innovationen wahrnehmen, schließt nicht aus, dass Maßnahmen, die bereits zuvor vorhanden waren, nun bewusster wahrgenommen und genutzt werden: 71 % der Interviewten erläutern signifikant, dass die Organisation bereits vor der Auditierung familienfreundliche Aspekte berücksichtigt habe (Kapitel 4.2.2). Das Audit berufundfamilie ist daher nicht als vollkommen neues Konzept. sondern vielmehr als Akzentsetzung innerhalb bereits bestehender Überlegungen und Maßnahmen zur Vereinbarkeit bzw. als Weiterentwicklung von Strukturen und althergebrachten Verfahren zu verstehen. Diese Befunde bestätigen die theoretischen Überlegungen von Campbell (2004), Crozier/Friedberg (1993), Kieser (2010) sowie von Scott (2001) und Steinle (1985), dass Zertifikate die Veränderung und Weiterentwicklung alter, bereits institutionalisierter, konstituierter Strukturen und Praktiken initiieren können. Es kann eine neue Kombination, eine Bricolage/Rekombination (Campbell 2004: 62) institutioneller Elemente erfolgen (vgl. Kapitel 2.2.2, 2.2.3 sowie 2.3). Die Entscheidungsträger verweisen dabei allerdings auf Barrieren innerhalb des Umsetzungsprozesses: Ohne entsprechend ausreichende Ressourcen seien wenig oder keine Innovationen einführ- und umsetzbar. Die Daten zeigen in Bezug auf die Ausgangshypothese 2, durch Zertifikate Innovationen in

# Zeitdruck

Als Barriere für Innovationen werden der Zeitdruck und ein ausgefülltes Tagesgeschäft, d. h. mangelnde personelle Ressourcen und ein hohes Arbeitspensum, genannt.

der Organisation einzupassen, folgende Ergebnisse:

Die Daten der Interviewstudie verweisen darauf, dass Zeitdruck bzw. Zeitknappheit als Barriere zur Umsetzung des Audits empfunden werden (7x: B3, B7, B8, B9, B12, B14, B17). Dieses Ergebnis wird in der Diskussion zur Wissensdiffusion (Kapitel 4.2.4.5) betont und dort ausdrücklich geschildert. Die Befunde bestätigen die theoretischen Überlegungen von Krogh und Köhne (1998; 236) sowie von Scheff (2001; 85ff.), die besagen, dass Zeitdruck und Zeitknappheit Innovationen behindern. Die Daten verweisen deutlich darauf, dass die Ressource Zeit die Realisierung des Audits bedingt (vgl. Kapitel 4.3.4).

## Finanzielle Ressourcen

Weitere Barrieren für Innovationen stellen neben dem zeitlichen Faktor mangelnde personelle Ressourcen und hohe Kosten dar. Personalmangel und geringe Finanzmittel werden in den Interviews von 9 Personen mit Entscheidungskompetenz Umsetzungshindernis genannt: Projekte kosten Geld.

Die befragten Personen mit Entscheidungskompetenz äußern sich zur knappen finanziellen Ausstattung, und wünschen sich neben besseren finanziellen auch bessere personelle<sup>498</sup> Ressourcen, um nicht nur kostenneutrale, sondern auch exzellente Maßnahmen umsetzen zu können (val. Kapitel 2.4.6.3).

Die Interviewstudie belegt einerseits, dass Geld notwendig ist, um neue Maßnahmen im Unternehmen zu etablieren, macht andererseits aber auch ersichtlich, dass Um-/Neustrukturierungen nicht immer einem monetären Gesichtspunkt unterliegen und Nischen (B14: 38) für innovative Re-Organisationen und Umsetzungsideen gefunden werden können. Die Befunde bestätigen die theoretischen Überlegungen von Stern (2010), der auf den Kostenfaktor, welcher sich als Barriere für Innovationen herauskristallisieren kann, verweist: Nur mit finanziellen Mitteln seien auch Innovationen zu stemmen.

Die Daten zeigen eindeutig, dass die Ressourcenausstattung - sei es Personal, Zeit oder Geld - notwendig ist, um Innovationen erfolgreich umsetzen zu können (vgl. hierzu auch Bechmann 2001, Kuper/Thiel 2010, Meyer/Rowan 1977, Pawlowsky/Geppert 2005, Stern 2010: 26 sowie Kapitel 2.2.3).

Im Ergebnis kann für die befragten Unternehmen festgehalten werden, dass Personen mit Entscheidungskompetenz wahrnehmen, dass oftmals Ressourcen in Form von Finanzmitteln und eines entsprechenden Zeit- und Personalkontingents zur Umsetzung von neuen Maßnahmen bzw. Innovationen fehlen und so die Umsetzung von Innovationen beeinträchtigen. In diesem Kontext kann für die Untersuchungseinheiten festgehalten werden, dass nach Einschätzung der Befragten eine geringe Anzahl an Innovationen generiert wurde, dass jedoch familienfreundliche Maßnahmen und Strukturen (weiter-)entwickelt, integriert und Innovationen durch Zertifikate angeregt werden konnten.

<sup>&</sup>lt;sup>498</sup> Die fehlenden Personalressourcen werden von Bechmann (2001: 3) als Barriere für Veränderungen dargestellt.

Insgesamt kann dokumentiert werden, dass die Implementierung eines Zertifikats die Strukturen des Unternehmens modifizieren und Lern- und Veränderungsprozesse sowie eine betriebliche Neuorientierung auslösen kann. Das Audit berufundfamilie erscheint als Impuls, Initialzündung bzw. (re-)aktivierendes, Iernauslösendes Instrument, um ein Unternehmen im Bereich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu bereichern und zu prägen. Jedoch ist dies nicht gleichzusetzen mit der Umsetzung eines familienfreundlichen Leitbildes. Die Umsetzungsanstrengungen werden in der weiteren Diskussion konstatiert.

# 4.2.3 Ergebnisse Zertifizierung & Wissensidentifikation

Wie angekündigt sollen im Folgenden die einzelnen Lernphasen bzw. Wissenskategorien dargestellt werden, um analysieren zu können, ob das Audit auf einer rhetorischen Ebene verbleibt oder ob Bewusstseins-, Denk-, Wissens- und Handlungsstrategien beeinflusst, gar modifiziert und internalisiert werden. Die Wissensidentifikation als erste Lernphase richtet sich auf das Wissen, aber auch auf die Wissenslücken einer Organisation. Sie sichert die Transparenz des Wissens über intern und extern vorhandenes Wissen und präsentiert gleichzeitig Potenziale der Wissensentwicklung/-erzeugung (Wissensgenerierung) und des Wissenserwerbs (vgl. Pawlowsky 1998: 22f., Warnecke/Bullinger 1986: 27).

Die Antworten, die unter der Kategorie *Wissensidentifikation* gesammelt werden, sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit in den beteiligten Organisationen Informationen und Wissen über das Audit verbreitet und den *Personen mit Entscheidungskompetenz* bekannt sind. Unterschieden wird dabei zwischen

 a) Informationen über Label, Ansprechpartner und Anlass des Audits und Kenntnis von anderen auditierten Organisationen, d. h. äußeren Gegebenheiten des Audits (Wissen von der Hertie Stiftung über das Audit sowie Faktenwissen),

und

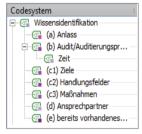
b) Wissen, das sich in einer veränderten Praxis niederschlagen kann und z. B. Ziele,
 Maßnahmen sowie Handlungsfelder (Prozesswissen) betrifft.

Das abgefragte Wissen über das Audit lässt sich als subjektiv erfahrenes und explizites Wissen der interviewten Personen beschreiben.

Das explizite Wissen lässt sich in Worte fassen, in Fakten ausdrücken und problemlos mithilfe von Daten, Verfahrensweisen und universellen Prinzipien mitteilen (vgl. Helfer 2005: 3, Nonaka 1997: 72; Kapitel 2.4.5.2);<sup>499</sup> somit wird zunächst ein formaler Ausdruck des Wissens über das Audit von *Personen mit Entscheidungskompetenz* erfasst.

Als Fallbeispiel wird wie zuvor das Audit berufundfamilie herangezogen.

Zunächst wurde durch die Fragen zur Kategorie Wissensidentifikation im Interview festgestellt, ob die Entscheidungsträger als Wissensträger Kenntnis über das Audit haben. Die Kategorie Wissensidentifikation gibt Aufschluss darüber, ob das Wissen über das Audit, dessen Ziele und Maßnahmen innerhalb der Zertifizierung, über Ansprechpartner sowie über Verantwortlichkeiten im Rahmen des Audits familiengerechte Hochschule (bzw. Audit berufundfamilie) in der Organisation vorhanden ist und Entscheidungsträger Kenntnis von diesem haben. In dem Kodierleitfaden ist folgende Definition bzw. Kodierregel der Wissensidentifikation hinterlegt:



#### Wissensidentifikation

Wissensidentifikation klärt die Frage, inwieweit die Befragten über Aspekte und Prozesse informiert sind. Kodiert werden Aussagen zum (a) Anlass, (b) Audit sowie Auditierungsprozess, (c1) zu den Zielen, (c2) Handlungsfeldern und (c3) Maßnahmen innerhalb der Zertifizierung sowie (d) zur Kenntnis von Ansprechpartnern bzw. Verantwortlichkeiten des Audits. Darüber hinaus werden (e) bereits vorhandene familienfreundliche Maßnahmen kodiert.

Abbildung 10: Auszug MAXqda2 Codesystem: Wissensidentifikation

Ankerbeispiele zur Wissensidentifikation:

# (a) Anlass

"Also der Anstoß für unser Haus ist ein politischer Anstoß gewesen. Der Ministerpräsident wollte, dass Hessens Landesregierung familienfreundlich ist. Ähm ist ein guter Ansatz gewesen." (B17: 12)

-

<sup>&</sup>lt;sup>499</sup> Das implizite Wissen ist dagegen kaum fassbar, es ist verankert in Tätigkeiten, in langjähriger Erfahrung eines Individuums und nur schwer darstellbar. Das implizite Wissen wird erkennbar in der Auseinandersetzung mit der Sensibilisierung, den Einstellungen, Überzeugungen und den handlungsleitenden Theorien, die über die Oberfläche des expliziten Wissens hinausgehen (vgl. Herbst 2000: 3 sowie Kapitel 2.4.5.2). Das explizite sowie das implizite Wissen sind entscheidend für die Bewältigung einer Aufgabe (vgl. ebd.). Im Kapitel zur Wissensintegration und -modifikation werden denk-, lern- und handlungsleitende Repräsentationen, Interpretationen und Intentionen der Befragten erfasst, die Hinweise auf das implizite Wissen geben (vgl. Kapitel 4.2.5).

## (b) Audit/Auditierungsprozess

"Da wir das mit der berufundfamilie gGmbH zusammen machen, ne, haben wir ja über den Auditierungsworkshop mit einer externen Auditorin äh über den, über diese zwei Workshops, die da stattfinden, haben wir ja die Richtung schon mal vorgegeben. Also wir haben Ziele erarbeitet und Maßnahmen [...], und diese Ziele gilt es jetzt abzuarbeiten." (B8: 16)

#### (c1) Ziele

"Ja, das Ziel ist schon halt die Vereinbarkeit von sowohl Kindererziehung als auch der Situation äh pflegende, zu pflegende Angehörige zu Hause zu haben und die Berufstätigkeit in Einklang zu bringen. Also das heißt, was weiß ich, ((?)) von der Arbeitszeit her, von der Flexibilität der Arbeitszeit her zu gucken oder von der Belastbarkeit, wenn was weiß ich, wenn man jetzt äh über Kinder oder über Krankheit von älteren Menschen irgendwie belastet ist, dass man die Arbeitszeit verkürzen kann. Also dass auf all diese Dinge, die aus dem privaten Bereich kommen und ins Arbeitsleben mit rein getragen werden, Rücksicht genommen wird, dass man dann halt gucken kann, wie man damit klarkommt. Ich mein, umgekehrt ist es natürlich auch so, dass all diese Familienfähigkeit, die man dann erwirbt, wieder für den Beruf genutzt werden können, ne." (B11:

## (c2) Handlungsfelder

"Das sind hier, das kennen Sie wahrscheinlich: Arbeitszeit, Arbeitsorganisation, Arbeitsort, Personalentwicklung, Führungskompetenz, Informations- und Kommunikationspolitik, Service für Familien, Studium und weitere wissenschaftliche Qualifizierung, ähm in diesen einzelnen Felder müssen dann hier die Ziele, die sind ja dann mit der Arbeitsgruppe gemeinsam erarbeitet worden und äh aus diesem Workshop halt dann äh ... ähm Maßnahmen formuliert und ähm daraus ist dann die Zielvereinbarung geschlossen worden." (B1: 16/18)

## (c3) Innovative Maßnahmen (Maßnahmen innerhalb der Zertifizierung)

"Also das ähm das Beste, was ich mal in Anführungszeichen sagen kann, sind, glaube ich, Maßnahmen, die für Kinderbetreuung erreicht worden sind. Da haben wir ähm ja also Ferienbetreuungs-Geschichten gemacht, die sehr gut angenommen worden sind und zum Teil als Highlight in das Audit eingeflossen sind." (B1: 24)

#### (d) Ansprechpartner

"Also ich denke, in erster Linie ist es die Frau B19 mit ihrem Referat, die da zuständig sind." (B16: 18)

## (e) Bereits vorhandenes Wissen/bereits vorhandene Maßnahmen

"Ja. Ich will es mal so sagen, äh so, wie ich meinen Arbeitgeber kenne, ähm haben wir schon immer Möglichkeiten gehabt, bestimmte Dinge für uns zu regeln. Also ich sag mal, die, die Arbeitszeitvereinbarung äh zur Kern- und Gleitzeit bot schon immer für große Bereiche, muss ich sagen, nicht für alle ja, aber für große Bereiche in der Verwaltung ähm Möglichkeiten, sich da zu bewegen oder die Verteilung der Wochenarbeitszeit ähm auf weniger als fünf Werktage. Das waren schon so Dinge, die, die waren mir bekannt und die waren auch schon äh vorhanden. Ähm das heißt also, es gab so eine ähm, wie soll ich sagen, so eine Grundausstattung an ähm sozialen Fürsorgepflichten ja, die man hier hat in Anspruch nehmen können. [...] Also ich sag mal, das Ganze ist auf ähm einen gut vorbereiteten Boden bei uns gefallen. Es war nicht gänzlich alles neu. Ich fang einfach mal mit der Arbeitszeitregel an. Ähm in Zeiten der Struktur- und Verwaltungsreform, das war so zeitlich ein paar Jahre vor der Implementierung dieser Projektgruppe Audit Beruf und Familie, waren wir schon mit Themen, damals nannte sich das noch Heimarbeit, äh befasst und auch mit der ganzen Frage der Flexibilisierung von Arbeitszeiten." (B24: 8 und 14)

Das Wissen bzw. die Kenntnis der Befragten über das Audit gestaltet sich recht unterschiedlich. Die Existenz des Audits ist allen Befragten bekannt. Das Ziel des Audits können ebenfalls alle befragten Personen formulieren. Die Handlungsfelder und Maßnahmen können von allen Interviewten eindeutig, zum Teil aber auch nur fragmentarisch etikettiert werden. Jede interviewte Person weiß, wen sie zur Informationsbeschaffung bezüglich des Audits ansprechen würde – ganz gleich, ob diese der offizielle Ansprechpartner des Audits ist oder nicht. Den Anlass, das Auditierungsverfahren und die Rahmenbedingungen kennen nicht alle Befragten. Dies zeigt, dass der Wissensstand heterogen, d. h. nicht völlig identisch ist.

Die vorliegende Interviewstudie differenziert daher fünf verschiedene Stufen und kennzeichnet bei der Klassifizierung, welches Wissen verfügbar ist und welche Aspekte des Audits sich dem Kenntnisstand der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner entziehen.

Zunächst werden alle Stufen im Überblick dargestellt, bevor sie einzeln erklärt werden.

Stufe	Kennzeichnung/Wissenstand	Interviewteilnehmer
1	Personen, die der Stufe 1 zugeordnet sind, kennen das Audit, den Anlass zur Auditierung, den Auditierungsprozess/das Verfahren.	B1, B2, B3, B6, B8,
	die Rahmenbedingungen, die Ziele, die Handlungsfelder und	B14, B17, B19, B21,
	Maßnahmen. Personen der Stufe 1 können den Beginn des Audits	B23
	benennen, kennen Ansprechpartner sowie andere auditierte Organisationen und können diese benennen.	
2	Personen, die in Stufe 2 eingruppiert sind, kennen das Audit, den	B9, B11, B13, B24,
	Anlass sowie die Ziele, Handlungsfelder, Maßnahmen und den entsprechenden Ansprechpartner und können diese benennen.	B25, B26, B27, B28
	Personen der Stufe 2 können den Auditierungsprozess schildern,	
	äußern sich nicht oder bedingt zu den Rahmenbedingungen und nennen auch keine weiteren auditierten Organisationen.	
3	Personen, die der Stufe 3 zugeordnet sind, kennen das Audit, den	B16, B18
	Anlass sowie die Ziele, Handlungsfelder, Maßnahmen und den	
	entsprechenden Ansprechpartner und können diese benennen. Personen der Stufe 3 äußern sich in ihren Aussagen weder	
	detailliert zum Auditierungsprozess noch zu den	
4	Rahmenbedingungen oder anderen auditierten Organisationen.	DE D7 D40 D40
4	Personen, die unter Stufe 4 zusammengefügt werden, kennen das Audit, nicht aber den Anlass oder die Auditierung im Detail. Die in	B5, B7, B10, B12,
	dieser Stufe befindlichen Personen kennen Ziele und Maßnahmen,	B15, B20
	etikettieren diese fragmentarisch, können sie nur partiell organisationsspezifisch benennen. Ein Ansprechpartner, der nicht	
	immer dem Audit-Ansprechpartner entspricht, und bei dem sich	
	Personen der Stufe 4 detaillierte Informationen bei Bedarf einhole	
5	würden wird genannt.  Personen, die der Stufe 5 zugeordnet sind, kennen das Wort Audit,	B4, B22
	aber können diesbezüglich weder Anlass, Ziele oder Details zur	*
	Auditierung nennen. Maßnahmen, Regelungen, die auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie abzielen, können nicht sicher	
	mit dem Audit in Verbindung gebracht werden. Personen der Stufe	
	5 nennen Ansprechpartner, die detaillierte Informationen zum Audit	
	überreichen könnten.	

Tabelle 16: Eingruppierung zur Wissensidentifikation der befragten Personen (Eigene Darstellung)

# 4.2.3.1 Methode der Stufenentwicklung

Die Stufen wurden entwickelt, indem alle Interviews nach den Kategorien der Wissensidentifikation analysiert und auf ihre Charakteristika überprüft wurden:

- a) Informationen über Label, Ansprechpartner und Anlass des Audits sowie Kenntnis von anderen auditierten Organisationen, d. h. äußeren Gegebenheiten des Audits, und
- b) Wissen, das sich in einer veränderten Praxis niederschlagen und z. B. Ziele, Maßnahmen sowie Handlungsfelder differenzieren kann.

Es wurde eine Matrix entwickelt, in der die Kennzeichen bzw. die expliziten Wissensaspekte

a) Audit, Anlass, zeitlicher Aspekt, Auditierungsprozess, Rahmenbedingungen, Ansprechpartner, auditierte Organisationen

sowie

b) Ziele, Handlungsfelder und Maßnahmen

vermerkt wurden, die aus dem jeweiligen Gesprächsinhalt extrahiert werden konnten (s. *Anhang: Matrix Wissensidentifikation*). Je nach Anzahl der bekannten Merkmale/expliziten Wissensaspekte wurden die Stufen 1 bis 5 gebildet. Stufe 1 zeigt alle Aspekte des Audits auf. *Personen mit Entscheidungskompetenz*, die weniger Merkmale benennen konnten, folgen systematisch in den Stufen 2 bis 5.

## 4.2.3.2 Stufen der Wissensidentifikation

# Stufe 1

Die Befragten wurden der Stufe 1 zugeordnet, wenn alle Kennzeichen des Audits im Interviewinhalt zu erkennen waren, d. h. die Befragten alle zehn expliziten Wissensaspekte angeben und diese benennen konnten.

Die Befragten der Stufe 1 kennen alle Merkmale und haben ein umfassendes Wissen über

- a) das Audit, den Anlass, den zeitlichen Aspekt, den Auditierungsprozess, die Rahmenbedingungen, den Ansprechpartner und weitere auditierte Organisationen sowie über
- b) die Ziele, die Handlungsfelder und die Maßnahmen des Audits.

Personen, die unter *Stufe 1* subsumiert sind, beschäftigen sich seit Längerem mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Rahmen des *Audits berufundfamilie*. Stufe 1 kennt das Audit und kann über dieses detailliert informieren. Alle Aspekte des Audits (Anlass, Ziele, Handlungsfelder, Maßnahmen, Auditprozess, Rahmenbedingungen sowie weitere auditierte Organisationen) werden von den einzelnen Personen erinnert, verstanden und zum Teil auch individuell bewertet wiedergegeben. Dies verwundert nicht, da die Interviewteilnehmer B1, B2, B3, B6, B8, B14, B17, B19, B21, B23 alle in die Umsetzung des Audits involviert sind und partiell als Initiator oder als Projektleitung in der Organisation fungieren. Bei den nun folgenden Stufen 2 bis 5 konnte nicht die komplette Anzahl der zehn aufgeführten Charakteristika gefunden werden.

## Stufe 2

Sind die Kennzeichen

- a) Audit, Anlass, Rahmenbedingungen, Auditierungsprozess, Ansprechpartner sowie
- b) die Ziele, die Handlungsfelder und die Maßnahmen des Audits

bekannt, werden die Befragten unter Stufe 2 erfasst.

Ihnen fehlt die Kenntnis über die folgenden äußeren Begebenheiten:

a) den zeitlichen Aspekt und weitere auditierte Organisationen.

Stufe 2 kennt acht von zehn Merkmalen:

Personen, die in *Stufe 2* eingeordnet werden, haben eine gute Kenntnis über das Audit. Sie verfügen wie Personen der Stufe 1 über Wissen bezüglich des Anlasses, der Ziele, Handlungsfelder, Maßnahmen sowie der Ansprechpartner des Audits. Auch Stufe 2 kann den Auditierungsprozess benennen, doch im Gegensatz zu Stufe 1 werden hier die Rahmenbedingungen des Audits und andere auditierte Organisationen in den Ausführungen nicht berücksichtigt.

Der Stufe 2 sind die Interviewteilnehmer B9, B11, B13, B24, B25, B26, B27 und B28 zugeordnet. Diese Personen sind zum großen Teil im Personalrat, in der Projektorganisation sowie als Frauenbeauftragte tätig und so mit der Umsetzung des Audits, gerade in Bezug auf Personalentscheidungen (zur Vereinbarkeit), befasst.

## Stufe 3

Sind die Kennzeichen

- a) Audit, Anlass, Ansprechpartner, auditierte Organisationen sowie
- b) die Ziele, die Handlungsfelder und die Maßnahmen des Audits

bekannt, werden die Befragten unter Stufe 3 erfasst.

Ihnen fehlt die Kenntnis über

a) den zeitlichen Aspekt, den Auditierungsprozess und die Rahmenbedingungen.

Personen der Stufe 3 sind 7 von 10 Merkmalen bekannt:

Stufe 3 der vorliegenden Klassifizierung umfasst Personen, die das Audit, den Anlass, die Ziele, Handlungsfelder, Maßnahmen sowie Ansprechpartner des Audits kennen und benennen können. Im Gegensatz zu Stufe 2 kann Stufe 3 den Auditierungsprozess nicht schildern. In den Aussagen werden weder Rahmenbedingungen des Audits noch weitere auditierte Organisationen benannt. Subsumiert sind unter Stufe 3 die Interviewteilnehmer B16 und B18. B16 führt in ihrer Organisation das Amt der Frauenbeauftragten aus. B18 ist im Personalbereich tätig. Beide Interviewpartner sind in das Audit eingebunden, unterstützen den Auditprozess und werden bei Bedarf zur Umsetzung der Ziele und Maßnahmen aktiviert.

## Stufe 4

Sind die Kennzeichen

a) Audit, Ansprechpartner

sowie

b) fragmentarisch die Ziele, die Handlungsfelder und die Maßnahmen des Audits

bekannt, werden die Befragten unter Stufe 4 erfasst.

Ihnen fehlt die Kenntnis über

 a) den zeitlichen Aspekt, den Anlass, den Auditierungsprozess, die Rahmenbedingungen sowie weitere auditierte Organisationen.

Die Befragten der Stufe 4 können 5 Merkmale benennen, 5 Merkmale hingegen sind ihnen nicht bekannt, d. h. lediglich die Hälfte der Merkmale konnte angegeben werden:

Stufe 4 kennt das Audit, weiß, dass es existiert, kennt die Auditierung aber nicht im Detail. Vereinzelt und fragmentarisch kann sie Ziele, Maßnahmen sowie den Auditprozess wage erinnern, rekapitulieren und benennen. Die interviewten Personen können den Ansprechpartner des Audits nicht mit Sicherheit angeben, wüssten aber, an wen sie sich wenden würden, um detaillierte Informationen über das Audit zu erhalten oder den Audit-Ansprechpartner zu ermitteln. B5, B7, B10, B12, B15, B20 wurden in die Stufe 4 eingeordnet.

Die Befragten dieser Kategorie äußern zum größten Teil, dass ihnen keine konkrete Aufgabe oder Verbindung bezüglich des Audits zugeordnet wurde. Sie sind zwar nicht eng vertraut mit der Umsetzung des Audits, haben aber eigentlich dennoch den generellen Auftrag, sich audit-immanent zu verhalten.

### Stufe 5

Sind die Kennzeichen

a) Audit, Ansprechpartner bekannt

und

b) können Ziele und Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie benannt, aber nicht direkt mit dem Audit in Verbindung gebracht werden.

erfolgt die Einstufung der Befragten in die Stufe 5.

Stufe 5 fehlt die Kenntnis über

 a) den zeitlichen Aspekt, den Anlass, den Auditierungsprozess und die Rahmenbedingungen sowie weitere auditierte Organisationen

darüber hinaus sind ihnen

b) die Handlungsfelder des Audits fremd.

Stufe 5 sind 4 Merkmale des Audits geläufig, d. h. weniger als die Hälfte der Merkmale ist bekannt:

Stufe 5 hat das Wort Audit im Unternehmen wahrgenommen. Sie kann weder den Anlass oder gar Details zur Auditierung nennen. Das Ziel wird mutmaßlich formuliert. Maßnahmen und Regelungen, die auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie abzielen, sind bekannt und werden genutzt bzw. umgesetzt, können allerdings nicht sicher dem Audit zugeordnet werden. Stufe 5 kennt die Ansprechpartner des Audits im Unternehmen und weiß, dass diese detaillierte Informationen zum Audit weiterleiten bzw. überreichen könnten.

B4 und B22 gehören dieser Stufe an. Stufe 5 schätzt das Audit (nicht aber die Vereinbarkeit an sich) für den eigenen Arbeitsalltag weniger relevant ein. Das Audit erscheint eher fremd. Dennoch kennen diese Personen Regelungen und Maßnahmen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und sind gewillt, diese auch bei entsprechendem Bedarf umzusetzen.

Abschließend werden die Stufen zur Übersicht noch einmal grafisch dargestellt:

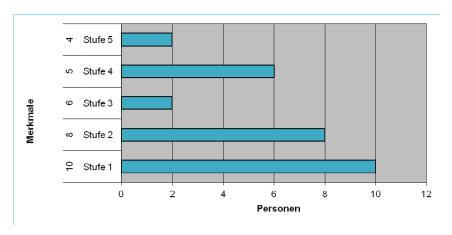


Abbildung 11: Stufeneingliederung der Personen mit Entscheidungskompetenz (Eigene Darstellung)

Fazit: Die Analyse zur Identifikation und Generierung des Wissens über das Audit berufundfamilie in Organisationen zeigt, wie in These 3 formuliert, dass Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen über Wissen der Implementierung der Zertifizierung verfügen.

Das Wissen ist unterschiedlich vorhanden, sodass es in fünf verschiedenen Wissensstufen (mittels unterschiedlicher Merkmalsausprägung) fixiert wurde (Abb. 12). Die dabei erfassten Merkmale sind wie bereits erklärt explizite Wissensaspekte, die in der Organisation verfügbar sind. Die Befragten verweisen darauf, dass das vorhandene Wissen durch die Interessen und die subjektive Relevanz der Thematik beeinflusst werde (vgl. hierzu Kapitel 4.2.5).<sup>500</sup>

Zunächst werden diese Ergebnisse diskutiert. Daran anschließend wird im Kapitel zur Wissensdiffusion thematisiert, wie dieses Wissen kommuniziert, verfügbar gemacht und von *Personen mit Entscheidungskompetenz* internalisiert wird.

# 4.2.3.3 Ergebnisdiskussion Wissensidentifikation und Wissensgenerierung

Organisationen nutzen Zertifikate, um eine spezifische Thematik oder ein Zukunftsthema in den Fokus zu rücken. Die öffentliche Diskussion richtet die Wahrnehmung der Zertifizierung auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. Kapitel 4.2.1).

\_

Die Begründungen für die Wissensidentifikation und Wissensgenerierung sowie die Relevanz von Informationen wird detailliert in Kapitel 4.2.5 beschrieben. Sie umfassen und sind abhängig von Überzeugungen, Sensibilität, Denk- und Handlungsstrategien der Personen mit Entscheidungskompetenz.

Die befragten Personen mit Entscheidungskompetenz greifen diese Option nach ihrem Ermessen<sup>501</sup> auf und fördern so die Thematisierung dieser und zugleich die Dethematisierung<sup>502</sup> anderer Probleme. Dazu ziehen sie Argumente heran, die auf interne<sup>503</sup> und externe<sup>504</sup> Faktoren Bezug nehmen.

Interessant ist, dass nicht jede Person das gleiche Wissen, den gleichen Wissensstand generiert und identifiziert. Je nach Interesse, zeitlichen Ressourcen etc., d. h. nach eigenem Ermessen, eignen sich Personen Handlungswissen an. Barrieren<sup>505</sup> der Wissensgenerierung und -identifikation können verschiedene Faktoren wie Zeitknappheit, fehlendes Bewusstsein und Unkenntnis des Wissensbedarfes sein. Die vorliegenden Daten bestätigen die wissenschaftlichen Überlegungen des Frauenhofer Institutes (1998) sowie von Herbst (2000). Überdies ist den Interviewaussagen folgende Argumentation immanent: Ohne Wissen Entscheidungen möalich fehlendem sind nicht mit Wissen können Fehlentscheidungen verursacht werden.

Nur wenn Informationen identifiziert, generiert und verstanden werden sowie antizipierbar sind, werden sie in das bestehende Wissen integriert und zur Verfügung stehen (vgl. Bullinger et al. 2009: 721, Kiwit/Voigt 1995: 117ff., Kuper/Thiel 2010: 483, Pawlowsky 1998 sowie Kapitel 2.4.2.4). 506

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Wissensidentifikation und generierung stark davon abhängt.

- ob Organisationsmitglieder sensibilisiert sind,
- ob sie die Umwelt verändert wahrnehmen,
- ob sie einen Wissensbedarf verspüren und Wissen neu konstruieren und
- ob Wissen in der Organisation effektiv zur Verfügung steht.

Diese Ergebnisse decken sich mit den Begründungen von Türk (1989), dass Wissensentwicklung und Wissenserwerb von einem Bedarf und von Umweltveränderungen abhängen (vgl. Kapitel 4.2.4.2 sowie Kapitel 4.2.5.1).

Das eigene Ermessen umfasst das eigene Interesse, die eigene Überzeugung sowie Denk- und

Handlungsmaxime. Diese Punkte werden in Kap. 4.2.5. ausführlich thematisiert.

502 Durch das Audit wird den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Organisationen vermittelt, "wir tun etwas Gutes für euch". Gleichzeitig wird von Personaleinsparungen und immer schlechter werdenden Arbeitsbedingungen (Einkommensmöglichkeiten, Personalkürzungen etc.) abgelenkt. Das Audit wird so zur Ausgleichsform (weiche Faktoren) für andere Problemstellungen (vgl. hierzu beispielsweise B19 und B25 in Kapitel 4.2.5).

Betriebliches Engagement/Unterstützung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Mitarbeiterzufriedenheit,

Mitarbeitermotivation etc. 504 Familienfreundlichkeit als Zukunftsthema mit deren immanenten Themen des demografischen Wandels, der

Arbeitsmarktsituation, der Personalrekrutierung etc. (vgl. Kapitel 4.2.1 sowie 4.2.5).

505 Die Barrieren werden in Kapitel 2.4.6.3 spezifiziert, behindern aber mitunter die Wissensidentifikation und Wissensgenerierung.

Auf diesen Befund und die Ergebnisse vom Frauenhofer Institut (1998) und von Herbst (2000) geht die Interviewstudie in der weiteren Diskussion ausführlich ein.

Eine Konfrontation mit der Verfügbarkeit des Wissens sowie mit der Sensibilisierung, der Auseinandersetzung und Relevanz der Thematik erfolgt im weiteren Verlauf der vorliegenden Interviewstudie. Erworbenes Wissen kann nur durch Kommunikation auf die bzw. in die (Gesamt-)Organisation transformiert werden (vgl. Schein 1993, Versteegen 1999: 113, Wahren 1996: 118ff.; vgl. Kapitel 2.4.3, 2.4.5.2), sodass in der Folge die Wissensdiffusion fokussiert wird.

# 4.2.4 Ergebnisse Zertifizierung & Wissensdiffusion

Wissensdiffusion bezeichnet die Wissens(ver)teilung und -verbreitung in Organisationen bzw. bei Unternehmungen. Es geht darum. Wissen in der Organisation zu verteilen, sodass relevantes Wissen Organisationsmitglieder erreicht und neues Wissen mit Abteilungen und Außenbetrieben der Organisationen geteilt, d. h. in der ganzen Organisation verteilt und erfasst ist (vgl. Probst 2006: 139f.). Die Wissensdiffusion ist systemorientiert<sup>507</sup> und synonym für die Organisation des Wissenstransfers und die Organisation des Zugriffs auf Wissensquellen. Wissensdiffusion ist auf die Bereitstellung von Informationen sowie die Bereitschaft zur Kommunikation bzw. zum Austausch von Informationen und Wissen angewiesen (vgl. Nonaka/Takeuchi 1995, Pawlowsky 1998; 27, Stewens-Müller/Pautzke 1991: Kapitel 2.4.3.2). Um Wissen verfügbar machen zu können, ist es wichtig, dieses zugänglich zu machen und durch Kommunikation<sup>508</sup> zu artikulieren und zu externalisieren (val. Güldenberg 2003: 101. Probst 1994: 21). Wissensaustausch und Kommunikationsprozesse benötigen infrastrukturelle und sozialpsychologische Voraussetzungen, damit der Austausch von Wissen erfolgen kann (vgl. Pawlowsky 1998: 26f.). Die Diffusion kann durch Wissensnetzwerktechnologien unterstützt werden und ist v. a. wie bereits erwähnt abhängig davon, dass eine Bereitschaft zur Mitteilung des Wissens vorhanden ist (vgl. Probst 2006: 139ff.). Die Bereitschaft und Bereitstellung sind Grundvoraussetzungen für den Informations- und Wissensfluss in einer Organisation oder in Unternehmungen (vgl. Pawlowsky 1998: 27, Probst 2006: 139ff.). Wissensdiffusion ist somit als Prozess gekennzeichnet, der neues Wissen über das Audit durch verschiedene Kommunikationskanäle den Organisationsmitgliedern zugänglich macht (vgl. Rogers 1983: 11ff.).

-

<sup>&</sup>lt;sup>507</sup> Informationen des Audits stehen a priori zur Verfügung und können von Organisationsmitgliedern genutzt werden. Systemorientierung fokussiert, wie Informationen innerhalb der Untersuchungseinheiten fließen und wie Kommunikationsinstrumente zu gestalten sind, um den Zugang zu Informationen und deren Diffusion zu optimieren (ygl. Choo 1998: 31).

<sup>&</sup>lt;sup>508</sup> Kommunikation ist eines der wesentlichen Mittel zum Erlangen von Wissen und Erkenntnis (vgl. Probst 1994: 64; Kapitel 2.4.5.2).

Diese Kommunikation bzw. diese Kommunikationskanäle transportieren neue Ideen, Maßnahmen, somit Wissen und Daten des Audits, um ein gemeinsames Verständnis und das spezifische Ziel der Vereinbarkeit in Form von neuen Arbeitsabläufen und Handlungsstrategien zu erreichen.

Die durch ein Zertifikat, in diesem Fall durch das *Audit berufundfamilie*, angestrebten Verbesserungs-, Veränderungs- bzw. Innovationsprozesse sind auf Kommunikation (vgl. Frey/Gerkhardt/Fischer 2008) und einen guten Informationsfluss angewiesen (vgl. Kieser 1999, Olbert-Bock 2002; Kapitel 2.4.5.2).

Zertifizierungen, die Innovationen implizieren, gelten als Erfolgsstreben; neue Maßnahmen und Strukturen aber sind nur dann erfolgreich, "wenn die kommunikative Vermittlung an Mitarbeiter" (Zerfaß/Huck 2007: 847) berücksichtigt wird. Zerfaß und Huck (2007) sprechen von Innovationskommunikation<sup>509</sup>, die sich u. a. der Mitarbeiterkommunikation bediene, "um innerhalb des Unternehmens ein innovationsfreundliches Klima zu schaffen" (Zerfaß/Huck 2007: 847). Diese setze bei der internen Kommunikation an (vgl. ebd. 2007: 855). Die Kommunikation innerhalb der Organisation bzw. der Unternehmung (Implementierung) wird im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Wissensdiffusion am Beispiel der vorliegenden Studie zum *Audit berufundfamilie* analysiert.

## Wissensdiffusion

Kodiert werden alle Aussagen zur (a) Kommunikation (welche kommunikative Einbindung in Organisationen existiert), (b) zu Informationen, Material, Datenbanken, Handbüchern etc. im Rahmen des Audits bzw. der Organisation (welche Kommunikationskanäle vorhanden sind und genutzt werden). Des Weiteren werden alle Aussagen festgehalten, die (c) die Diffusion des Wissens (Beschreibung des Kommunikations-/Wissensaustausches) beschreiben.

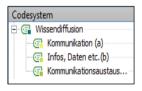


Abbildung 12: Auszug MAXqda2 Codesystem: Wissensdiffusion

<sup>&</sup>lt;sup>509</sup> Als Innovationskommunikation werden Kommunikationsprozesse bezeichnet, die die Entwicklung neuer Ideen, Projekte und Maßnahmen unterstützen und entsprechend vermittelt und positioniert werden (vgl. Zerfaß/Huck 2007).

## Ankerbeispiele zur Wissensdiffusion:

## (a) Kommunikation (kommunikative Einbindung)

"Ach so. Ähm äh hier ging es darum, dass die verschiedensten Statusgruppen zusammengebracht worden sind. Also äh ... Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Studierende, Professorinnen, Professoren äh, aus der Führungsriege, also Präsidium, ähm.. das, wir waren da breit aufgestellt. Das Ganze war auch gegendert, also gleicher Anteil Frauen äh wie Männer. Ganz wichtig war, dass auch Studierende dabei waren. Und das waren Studierende mit äh.. Kind. Und wir hatten auch also Mitarbeiter, das waren auch Abteilungsleiterinnen und -leiter. Und da haben wir auch immer geguckt, wer hat Familie und wer hat gerade dieses Vereinbarungsproblem oder wer kennt sich damit aus, sodass wir die verschiedensten, wir hatten die persönlichen Facetten, also Kollege mit Kind, wir hatten aber auch die, die sich um Studierende mit Kind speziell kümmern und da um die Sorgen und Nöte Bescheid wissen. Wir hatten die von der Kindereinrichtung dabei. Es war ja so eine Obergrenze, wie viel Teilnehmer das sein dürfen. Und wir haben das., ähm breit aufgestellt und wirklich abgeklopft und gesehen, dass wir also.. ja, dass da also auch verschiedenste Gesichtspunkte ausdiskutiert werden können. Ne, das war so der Ansatz. Da haben wir uns äh.. viel Mühe mit gegeben. Das hat sich aber absolut gelohnt, weil da sind dann Dinge zur Sprache gekommen und dann war's auch.. gut. Also natürlich Personalrat äh ist beteiligt worden, alle, die da so äh zu beteiligen äh sind. Da wollten wir uns auch nichts nachsagen lassen. Und ähm es ist besser am Anfang.. die Dinge zu besprechen. Also so rückblickend, ohne die genaue Teilnehmerliste zu haben, ähm also bin ich da rausgegangen. Es war ja.. überhaupt die erste Veranstaltung in der Art, wo man in so einem Kreis diskutiert hat mit einer externen Moderatorin, die das gemanagt hat. Und an einem Tag wirklich zu handfesten Ergebnissen gekommen ist. Die Arbeitsweise hat mich sehr beeindruckt, weil die sehr effizient war. .. Das war gut." (B6: 13)

## (b) Infos, Daten etc.

"Grundsätzlich, also zunächst einmal, wir haben bei unserer Verwaltung ein gemeinsames Mitteilungsblatt, so nennt sich das. Und das gemeinsame Mitteilungsblatt ähm, da wird eigentlich alles drüber informiert, was wichtig ist vom Betrieb, also diese offiziellen Mitteilungen von Arbeitgeberseite, so will ich das jetzt mal nennen. Und da haben wir auch so eine Rubrik aufgenommen Audit berufundfamilie. Dieses Mitteilungsblatt wird auch wirklich von allen gelesen, weil einfach die wichtigen Dinge da drinstehen." (B8: 20)

# (c) Kommunikationswege, Diffusion

"Wir haben ein Intranet. Wir haben ein gemeinsames äh.. ähm gemeinsamen Zugriff, also die, die zumindest einen Computer haben, denn das gilt natürlich nicht für den großen Bereich unserer Erzieherinnen, Reinigungskräfte, Hausmeister, ähm wo alle Sachen, die hier das Audit betreffen, auch extra abgelegt werden. Und ähm dort kann man dann so etwas machen, wie Sie sagen, man kann dann etwas nachlesen." (B9: 27)

Die Kodierregel mit ihren Ankerbeispielen hilft herauszufinden, ob und in welcher Form Wissensdiffusion stattgefunden hat. Die Wissensdiffusion wird von allen Beteiligten der Interviewstudie in unterschiedlichen Formen angesprochen.

Zunächst werden die einzelnen Formen der Kommunikation sowie der Daten in digitaler und gedruckter Form im Rahmen des *Audits berufundfamilie* vorgestellt. Anschließend werden die Kommunikationskanäle aufgezeigt.

# 4.2.4.1 Initiierung der kommunikativen Einbindung

Die Interviewpartner berichten, wie das Audit anfangs in der Organisation bekannt gemacht wurde. Auftaktveranstaltungen und Feiern (6x: B1, B2, B3, B5, B6, B25) werden bezüglich der Bekanntmachung und Wissensdiffusion über das Audit erwähnt. In einem Fall wird eine Personalversammlung zur Bekanntgabe der Auditierung in der Organisation genutzt (B11). Die kommunikative Einbindung erfolgt in den meisten Einrichtungen durch die Formierung von Arbeitsgruppen oder Steuerungsgruppen (U1, U2, U3, U5, U6, U7), in denen alle Statusgruppen (hierarchieübergreifender Querschnitt der Organisationsmitglieder wie Beschäftigte, Führungskräfte, Betroffene etc.) innerhalb einer Organisation (15x: B1, B2, B3, B6, B7, B8, B9, B10, B17, B19, B20, B21, B24, B25, B26), z. B. durch Workshops (6x: B1, B2, B3, B6, B8, B11), Info-Foren (B19) oder ein Elternzeittreffen (B25) beteiligt werden. Darüber hinaus existieren Führungskräftetreffen (4x: B7, B12, B14, B18), in denen über die Auditierung informiert wird.

## 4.2.4.2 Medien: Informationen und Daten

Informationen und Daten über die Auditierung werden in vielfältiger Weise in die Organisation diffundiert:

"Also da haben wir im Prinzip die Möglichkeit, einmal als E-Mail und äh in der zweiten Form noch mal in der Papierform. Da haben wir kommuniziert, wir haben eine Intranetplattform. Also da können Sie gerne hingucken, aber Sie können auch gerne den B14 anrufen oder anmailen, wie auch immer. Das heißt, diese Grundinformationen, die sind jetzt erst mal da." (B14: 20)

Die Grundinformationen zum Audit liegen oftmals in einer schriftlichen, visualisierten Form vor:

"Ich habe die Erfahrung gemacht, dass, also in einer Behörde schreibt man ja immer, ne. Wer schreibt, der bleibt." (B8: 71)

Organisationsmitglieder können Audit-Informationen oder Daten zumeist über das Inter(Homepage) und Intranet (Mitarbeiterportal) (20x: B1, B2, B3, B7, B8, B9, B11, B13, B14, B15, B16, B19, B20, B21, B22, B23, B24, B25, B26, B28), über den E-Mail-Verteiler (12x: B2, B4, B7, B8, B10, B15, B16, B17, B19, B20, B21, B23), durch Rundbriefe oder Mitarbeiterzeitschriften (Mitteilungsblätter, Personalrundschreiben, Fortbildungsjournal etc.) (11x: B6, B8, B9, B11, B12, B14, B18, B19, B24, B25, B26), durch interne Handreichungen (in Form von Handbüchern, Wegweisern, Veröffentlichungen, Dienstanweisungen etc.) (11x: B1, B3, B8, B9, B11, B18, B19, B24, B25, B26, B27) sowie durch öffentlichkeitswirksame Produkte (Flyer, Plakate, Schilder, Schriftstücke etc.) (10x: B1, B5, B15, B18, B19, B21, B23, B25, B26, B28) erhalten. Neben den Daten, die digitalisiert abrufbar sind oder in Papierform vorliegen, werden persönliche Gespräche (18x: B1, B2, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B12, B14, B15, B19, B21, B23, B24, B25, B27, B28) in Form von Telefonaten (6x: B2, B8, B9, B14, B17, B21), von Beratung (5x: B1, B8, B19, B24, B25), von informellen Gesprächen (2x: B8, B9), von Mitarbeitergesprächen (B12) sowie in Form von Kooperationsgesprächen (B6) genannt.

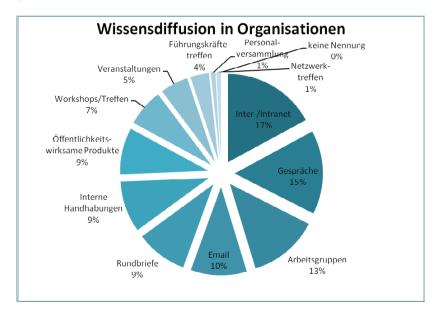


Abbildung 13: Wissensdiffusion bzw. Kommunikationswege in Organisationen im Rahmen der Wissensdiffusion des Audits berufundfamilie (Eigene Darstellung)

Die in der Abbildung (*Abb. 14*) dargestellten Kommunikationskanäle konnten in den Organisationen ausfindig gemacht werden. Mit der konkreten Diffusion von Daten und Informationen beschäftigt sich der nächste Abschnitt.

# 4.2.4.3 Kommunikations- und Diffusionswege

Die Wissensverteilung erfolgt über

- strukturierte Informationsablagen (Mitarbeiterplattformen, Dokumente etc.),
- Experten in Form von Projektbeauftragten (Gespräche, E-Mail, Telefonate etc.) und
- Personen mit Entscheidungskompetenz ((Mitarbeiter-)Gespräche, Anweisungen etc.).

Durch benutzerfreundliche Informations- und Kommunikationstechnologien kann Wissen in der gesamten Organisation bereitgestellt, verteilt und ausgetauscht werden. Bei den Infrastrukturen der Wissensdiffusion werden technische sowie zwischenmenschliche Funktionalitäten berücksichtigt.

In der Folge werden die einzelnen Kommunikationskanäle bzw. Diffusionswege nach deren Priorität (vgl. Abb. 14) näher beleuchtet. Die Stringenz dieser Anordnung wird bei den Rubriken *Arbeitsgruppe (14 %), Workshop und Treffen (7 %)* verlassen. Diese werden zusammengefasst dargestellt, da sich die Arbeitsgruppen oftmals als Ergebnis aus den Workshops zur Audit-Implementierung<sup>510</sup> formieren.

# Intra-/Internet (17 %)

Mit 17 % (= 20x) werden abrufbare Daten bezüglich des Audits in Form von Internetolattformen (Inter- und Intranet) genannt. Im Gegensatz zum Internet kann gerade durch die Bereitstellung einer Intranetplattform eine interne Informations-. Kommunikationsund Anwendungsplattform für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Verfügung gestellt werden. Typische Inhalte von solchen Plattformen sind betriebsinterne Informationen wie Regeln, Dienstvereinbarungen, (Organisations-)Verfügungen, Absprachen, Dokumente, Formulare. Mitarbeiterzeitschriften etc. Mit einer Intranetplattform soll die Informationsversorgung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Organisationen verbessert werden (val. Hoffmann 2001, Hoffmann/Lang 2006, Lux 2005).

Die in der Untersuchung ausgewählten Organisationen greifen bei der internen Auditdarstellung auf das Medium des Intranets zurück:

"Na, jetzt haben wir uns auf das Medium Mitarbeiterportal beschränkt, weil das mittlerweile so gut Fuß gefasst hat ((?)), ähm dass jeder da, wenn er was sucht, guckt er da rein." (B19: 29)

"Kommunikation, also wir haben im Intranet eine Plattform geschaffen, wo wir Themen kommunizieren, wo wir auch über die Zertifizierung jetzt berichten, d. h., wo jeder Mitarbeiter die Info bekommen hat, da steht's. Da kann sich jeder jederzeit Informationen holen." (B14: 16)

<sup>&</sup>lt;sup>510</sup> Die Workshops finden in allen Organisationen statt, die das Audit berufundfamilie implementieren wollen. Sie werden von der berufundfamilie gGmbH durchgeführt. Handlungsfelder und Ziele des Audits werden in den Workshops mit den Teilnehmenden eruiert.

Jede der befragten Organisationen stellt eine solche Plattform zur Verfügung. Bei den Untersuchungseinheiten U6, U7 und U8 ist diese Plattform organisationsübergreifend angelegt (4x; B19, B20, B21, B23), Das Angebot einer Internet-/Intranet-Plattform hält verschiedene Rubriken bereit.

Eine Rubrik informiert beispielsweise über Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die andere über die Vereinbarkeit von Beruf und Pflege, eine weitere über Arbeitszeitregelungen etc. Unter diesen Rubriken können verschiedene Aspekte zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie eruiert werden (B8, B15, B17):

"Also ich habe in unserem Intranet die Möglichkeit, ich hab ein ((?)) vorhin ganz vergessen zu erzählen, Entschuldigung, Ich hab ins Intranet gestellt einen Ordner, der heißt "Audit berufundfamilie". Und da hab ich alles, was so an Informationen wichtig sein könnte, abgelegt." (B8: 71)

"Ja, wie gesagt, wir ähm werden informiert. Per Rundmail. Aber vor allem durch das Intranet. Also im Intranet da gibt es eben das Portal des Audits, da sind alle Informationen hinterlegt. Egal, ob man sich für Pflege. Kinderbetreuung. Fortbildungen etc. interessiert, hier findet man alle relevanten Informationen. Ja. Also da liegt es natürlich auch daran, ob man sich interessiert und im Intranet die einzelnen Dinge nachschaut." (B15: 13)

Die Interviewpartner verweisen darauf, dass Organisationsmitglieder selbst auf die Informationen zurückgreifen müssen, also eine Holschuld<sup>511</sup> haben (B4: 30. detaillierte Ausführung s. u. zu Push-Pull-Strategien), um Wissen zu generieren, schließlich diffundieren und nutzen zu können (8x: B6, B8, B9, B13, B14, B15, B17, B22):

"Und nach innen ist unsere Belegschaft schon informiert übers Intranet, dass es da was gegeben hat. Das ist aber, also mein Gefühl ist aber äh, so richtig verinnerlicht ist das bei vielen Beschäftigten doch nicht. Äh, wie gesagt, es ist ein Hinweis im Intranet, da hat auch der B14 einiges dazu ausgeführt, Sinn und Zweck des Ganzen. Aber ob im. im. im Alltagsstress äh ist das für viele dann auch weit weg. Es guckt auch nicht, nicht jeder jeden Tag ins Intranet und, und, und guckt sich alles an, was da veröffentlicht ist. Ist so jetzt meine, mein Eindruck." (B13: 26)

"[...] das heißt, jeder, der es aufgeklickt hat, hat's gesehen. Aber, das hat den Nachteil, die Leute müssen es anklicken. Also wer nicht täglich ins Intranet schaut und ich bin erstaunt, dass es immer noch viele Kollegen gibt, die das nicht tun, aber der sieht's dann eben nicht. Das ist der Nachteil." (B17: 50)

Die Aussagen deuten an, dass der Informationsabruf bzw. eine Auseinandersetzung mit der Thematik nur stattfinde, wenn Organisationsmitglieder Eigeninitiative und Interesse zeigen und Informationen als bedeutend wahrnehmen (9x: B4, B6, B8, B9, B13, B14, B15, B17, B22):

<sup>&</sup>lt;sup>511</sup> Holschuld bedeutet für die Interviewpartner, sich die Informationen über die familienfreundlichen Dienstleistungen des Audits selbst abholen bzw. abrufen zu müssen.

"Ich hab aber die Erfahrung gemacht äh, Schriftstücke werden nur dann gelesen, wenn sie gerade wichtig sind, ansonsten wird das vergessen." (B8: 71)

Ob das Wissen abgerufen, diffundiert und genutzt wird, bleibt den zuständigen Personen der Operationalisierung des Audits verborgen, wie die Äußerung von B14 zeigt: "Ob die das gelesen haben, äh das ist denen selbst überlassen." (B14: 20)

Auch B9 erläutert diesen Gesichtspunkt:

"Wir haben ein Intranet. Wir haben ein gemeinsames äh, ähm gemeinsamen Zugriff, also die, die zumindest einen Computer haben, denn das gilt natürlich nicht für den großen Bereich unserer Erzieherinnen, Reinigungskräfte, Hausmeister, ähm wo alle Sachen, die hier das Audit betreffen, auch extra abgelegt werden. Und ähm dort kann man dann so etwas machen, wie Sie sagen, man kann dann etwas nachlesen. So läuft das aber hier in unserer Verwaltung nicht. Also wir haben, wenn sie das äh haben, was da so abgelegt ist, werden die Wenigsten wirklich da reinschauen. Sondern es wird so sein, dass auf jeden Fall es so ist ..., dass es auf jeden Fall so ist, dass wir ähm ... mit dem, mit der persönlichen Ansprache. Also wenn jemand Probleme hat, meldet er sich einfach. Sagt "horch mal, gibt's denn dazu was?", ja und so läuft das." (B9: 27)

# Gespräche (15 %)

B9 deutet in dem vorangegangenen Zitat an, dass es häufig Gespräche sind, durch die Informationen über das Audit vermittelt werden. Sie geht davon aus, dass sich Personen wesentlich mehr bzw. zusätzlich Zeit nehmen müssen, um sich im Intranet Informationen zu suchen als ein persönliches Gespräch zu führen (B9: 29). Dies ließe die Schlussfolgerung zu, dass Informationen im Intranet weniger abgerufen werden und das persönliche Gespräch favorisiert werde (B9: 33). Gespräche werden in der Untersuchung von 15 % (= 18) der Befragten als Kommunikationskanal genannt. Die Gespräche werden zum einen personell (12x: B1, B2, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B12, B14, B15, B19) bzw. informell (2x: B8, B9) oder per Telefon (6x: B2, B8, B9, B14, B17, B21) geführt, zum anderen werden Beratungstermine (5x: B1, B8, B19, B24, B25), Mitarbeitergespräche (B12) und Kooperationsgespräche (B6) genannt.

In informellen Gesprächen im Kollegenkreis wird oftmals ein erster Zugang zu der Materie gesucht:

"[...] das läuft dann auch so: "Sag mal weißt Du? Hast Du schon was gehört? Wir sind doch familienfreundlich." (B9: 33)

Informationen in persönlichen Gesprächen, ob in Beratungsterminen, Telefonaten oder Face-to-Face-Situationen, werden intensiver kommuniziert als Informationen aus dem Inter-/Intranet: "(G)anz klar, persönlich ist es immer intensiver" (B7: 42). Neben der Intensität von Gesprächen werden von den befragten Personen die Thematiken *Kommunikationsklima* und *Kommunikation als Führungsaufgabe* (vgl. Führungskräftetreffen 3 %) angesprochen.

Es wird betont, dass ein Kommunikationsklima, "das so viel Vertrauen in den Wunsch der gemeinsamen Problemlösung [...]" (B4: 44) zur Umsetzung einer verbesserten Vereinbarkeit von Beruf und Familie zulasse, wichtig sei. Den Wert des Vertrauens bzw. die Verbindlichkeit der Kommunikation sowie das Ernstnehmen und Priorisieren der Vereinbarkeits-Bedarfe bekräftigt die nächste Aussage:

"Wenn ich einen Anruf bekomme "ich wollt mich mal erkundigen wegen Pflegezeit, kann ich da vielleicht mal einen Termin kriegen", dann mache ich persönlich diesen Termin möglich und wenn ich andere Termine verschiebe. Also irgendwie kriegen wir da auch relativ zeitnah einen Termin hin." (B8: 73)

# Arbeitsgruppen (13 %)

Arbeitsgruppen bzw. Steuerungsgruppen werden in fast allen Organisationen formiert (U1, U2, U3, U5, U6, U7, U8). Fünfzehn der an der Studie beteiligten Interviewpartner charakterisieren Arbeitsgruppen (13 %) als Instrument, um innerbetrieblich alle Statusgruppen an dem Audit zu beteiligen. B6 berichtet, dass bei der Zusammenstellung der Arbeitsgruppe ein Querschnitt durch die Organisation gezogen wurde, sodass sich alle Statusgruppen einer Organisation in der Arbeitsgruppe beteiligen können. So würden sich z. B. die Personalführung, der Personalrat und einige Beschäftigte in dieser Arbeitsgruppe engagieren. Dabei seien alle Hierarchieebenen sowie alle Familienverhältnisse (B19: 23) berücksichtigt worden:

"[...] wer hat Familie und wer hat gerade dieses Vereinbarkeitsproblem oder wer kennt sich damit aus, sodass wir die verschiedensten ... Gesichtspunkte ausdiskutiert werden können. ... Das hat sich aber absolut gelohnt, weil da sind dann Dinge zur Sprache gekommen und dann war's auch ... gut." (B6: 13)

Die Arbeitsgruppen gestalten darüber hinaus gerade den zu Beginn von der *berufundfamilie GmbH* initiierten und von den Befragten mit 7 % genannten Workshop (bzw. die Treffen) (8x: B1, B2, B3, B6, B8, B11, B19, B25), um Ziele und Maßnahmen zu definieren, um diese schließlich zu vereinbaren sowie entsprechende Handlungsfelder auszugestalten (B17: 32). Oftmals basieren auf diesen Workshops die beschriebenen Arbeits- oder Projektgruppen.

Des Weiteren werden von B19 Info-Foren und von B25 ein Elternzeittreffen als Kommunikationskanal genannt. Diese Treffen in den Untersuchungseinheiten U5 und U6 informieren zusätzlich über die Auditierung:

"Wir haben äh hier so eine äh Institution im Haus, dass wir in unregelmäßigen Abständen sogenannte Info-Foren machen über zwei Stunden ähm, vormittags, damit alle Teilzeitbeschäftigten da die Möglichkeit haben teilzunehmen. Und über solche Info-Foren haben wir immer auch immer wieder über die Inhalte vom Audit berichtet, ge. Und haben immer wieder gesagt: "Jetzt haben wir das gemacht, haben wir das gemacht." (B19: 23)

"Also ich hab ähm parallel zur Steuerungsgruppe hab ich so einen Kreis installiert ähm, dass ich praktisch so ein offenes Treffen alle paar Monate in der Kantine mache ähm, wo Mitarbeitende kommen können. Also meistens, die Frauen lerne ich meistens über das Elternzeittreffen kennen und ähm das ist so ein Kreis, wo ich praktisch nur vorstelle, was ist beim Audit geplant jetzt und mir auch Rückmeldungen hole ähm, was sie selber für Beobachtungen machen. Also so eine Art Überprüfung so ein bisschen, also zu sagen "hier auf dem Papier machen wir das und das, kommt das denn bei Ihnen an" oder "was haben Sie selber denn an Bedarfen oder wo sehen Sie denn ähm, wo sehen Sie denn die Bedarfe", um das auch so ein bisschen den Alltag rückzukoppeln, also das ist das eine. Was ich ganz wichtig finde, ist, dass man dann immer wieder doch im Kontakt mit den Kolleginnen und Kollegen auch mitkrieut. was im Unternehmen dann tatsächlich davon ankommt. so." (825: 68)

Dem vorangegangenen Zitat folgend können Foren und (Projekt-)Treffen als Feedback zur Umsetzung und Nutzung der Vereinbarkeitsmaßnahmen dienen.

# E-Mail/Rundmail (10 %)

Zwölf der Befragten nennen bezüglich des Kommunikations- und Informationsflusses über das Audit und seine Maßnahmen den E-Mail-Verkehr (10 %).

B2 (38) äußert beispielsweise, dass sie als Projektverantwortliche E-Mails an Professorinnen und Professoren formuliere, um das Bewusstsein für das Audit und für Maßnahmen bzw. Strukturveränderungen zu schärfen. So wie B2 nutzen auch alle weiteren Projektbeauftragten oder Ressortverantwortlichen das Schreiben und Senden von E-Mails als Informationsübermittlung (8x: B2, B8, B14, B17, B19, B21, B21, B23):

"Ähm der Informationsfluss funktioniert fast ausschließlich per E-Mail und informellen Gesprächen." (B8: 71)

Zur Wissensdiffusion werden vor allem Rundmails genutzt, deren Empfänger alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Organisation sind. Jedoch erreichen nicht zwingend alle Informationen jede Person. Erstens können die Beschäftigten Nachrichten, denen sie keine Relevanz beimessen, wegklicken (B17: 48), d. h., Nachrichten können nach Belieben ungesehen gelöscht werden.

"[...] in der Ferienbetreuung, also Ferienprogramm. Da schick ich eine Mail ans ganze Haus mit der Maßgabe, dass der, der es nicht braucht, sie eben wegklickt, ja. Das machen wir in anderen Bereichen nicht, weil wir die Leute nicht so "zumüllen" wollen. [...]. Bei der, bei der, bei dem Ferienprogramm, ja. [...] Also jetzt bei der Notfallbetreuung haben wir nicht an alle eine Mail geschickt [...]." (B17: 48/50)

Zweitens differenzieren die Projektverantwortlichen in den Untersuchungseinheiten U7 und U8, wie das vorangestellte Zitat von B17 bereits andeutet, welche Informationen an ausgewählte Personen-/Interessensgruppen weitergeleitet werden (B17, B21, B23):

"Dann gibt es noch regelmäßige äh ja Rundmails an ähm an Verteiler. Also Verteilerpflege haben wir hier zum Beispiel in unserer Dienststelle, wo Personen, die Interesse an den Themenbereichen ältere Mitarb... oder ältere Angehörige, Betreuungsbedürftige oder demente ähm Personen, das sag ich mal, gezielte Informationen bekommen. Dann haben wir einen Verteiler für Personen, die regelmäßig äh Kinder oder Informationen zu dem Bereich Kinderbetreuung bekommen." (B23: 20)

Die Darstellung zeigt, dass gerade das Medium Intranet sowie die Möglichkeit des E-Mail-Verkehrs für die Diffusion von Informationen innerhalb der Organisationen genutzt werden, da Beschäftigte durch diese Medien schnell und unkompliziert erreicht werden können.

# Rundbriefe (9 %)

Unter Rundbriefen werden in der Interviewstudie Mitteilungsblätter, Personalrundschreiben, Fortbildungsjournale und ähnliche Formate subsumiert (11x: B6, B8, B9, B11, B12, B14, B18, B19, B24, B25, B26). Durch diesen Informations- und Kommunikationskanal werden Informationen in gedruckter Version an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verteilt.

"Ich möchte wirklich alle erreichen, wenn das irgend geht. Ich könnte jeden anschreiben, natürlich könnte ich das. Aber dann würden die so "oh, ist von der B8, brauchen wir nicht zu lesen, geht's doch nur wieder um den Kram." Im Mitteilungsblatt machen sie das wenigstens auf. Denn das Mitteilungsblatt enthält die offiziellen wichtigen Mitteilungen von der Verwaltungsspitze. Das Mitteilungsblatt lesen alle. Das wird auch in den Einrichtungen ans Schwarze Brett gepinnt [...]." (B8: 75)

So wie B8 erhoffen sich *Personen mit Entscheidungskompetenz*, dass durch das Printprodukt zum einen alle Beschäftigten erreicht werden, zum anderen die ihnen übermittelten Informationen über das Audit effektiv wahrgenommen und gelesen werden. Weitere Printprodukte werden als interne Handreichungen zusammengefasst.

# Interne Handreichungen (9 %)

Handbücher, Wegweiser und Veröffentlichungen, die zum Teil am Schwarzen Brett präsent sind (B8, B23), stehen in den diversen Untersuchungseinheiten (U1, U3, U4, U5, U6) zur Verfügung (11x: B1, B3, B8, B9, B11, B18, B19, B24, B25, B26, B27):

"Also wir haben so diese Handbücher [...]. Also was man da noch machen kann, die Adressen, wo man sich hinwenden kann. [...] da ist zum Beispiel ein Stichwort Kinder und Familien." (B1: 85/87/89)

Neben Handbüchern und diversen Veröffentlichungen hat Untersuchungseinheit U3 einen Wegweiser in die Familienzeit entwickelt, der betroffene Frauen und Männer, die Beruf und Arbeit vereinbaren wollen, über den Beginn und die Lebensphase der Familienzeit informiert (B8: 18).

Die Untersuchungseinheiten U1 und U5 haben für alle neuen Beschäftigten einen Wegweiser bzw. ein Mitarbeiterhandbuch gestaltet, in dem das Audit mit der Vereinbarkeitsthematik berücksichtigt wird (B25, B26):

"Ähm der wird quasi für neue Beschäftigte mit ausgeteilt am Anfang immer. Es gibt auch so eine Infomappe für jeden Beschäftigten, der neu anfängt, und da ist das Audit auch ein Teil ähm der Information." (B26: 18)

U5 hat des Weiteren eine Broschüre zur Pflege als "ein eigenes Heft aufgelegt, so ein Ding, also wo so Unterstützungsmöglichkeiten sind, wenn man kurzfristig mit Pflege konfrontiert wird" (B26: 52). Darüber hinaus stehen organisationsinterne Vereinbarungen zur Verfügung, dessen integraler Bestandteil ebenfalls die Vereinbarkeit von Beruf und Familie darstellt. Diese werden am Beispiel der Untersuchungseinheiten U1 und U5 aufgeführt:

"Ansonsten haben wir ein allgemeines Gleichstellungskonzept, in dem das Thema Vereinbarkeit auch äh angesprochen ist. Wir haben einen Frauenförderplan, der gesetzlich vorgeschrieben ist. [...] und haben jetzt zum ersten Mal dann ein umfassendes Gleichstellungskonzept noch mal verabschiedet vor drei Jahren und haben jetzt auch uns beteiligt an diesem Verfahren, wo sich alle Mitgliedshochschulen der Deutschen Forschungsgemeinschaft auf diese forschungsorientierten Gleichstellungsstandards verpflichten mussten und dazu auch, da gab's ja auch ein Verfahren, dass jede Hochschule so ein Bericht abgeben muss, Zielzahlen bis 2003 zu vereinbaren. Und da war, ist immer auch das Thema Vereinbarkeit mit drin. Also das sind im Moment ... Und wir haben natürlich, also mal ganz systematisch angefangen, die Hochschule hat ein Entwicklungsplan, da steht was zur Gleichstellung und Vereinbarkeit drin. Dieser Entwicklungsplan ist Grundlage für die Zielvereinbarung mit dem Land Hessen. Da stehen auch immer, also ist immer dieses Thema mit angesprochen." (B27: 14)

"[...] Oder wir haben eine Dienstvereinbarung tatsächlich hingekriegt zur familienfreundlichen Arbeitszeit. [...]" (B26: 30)

Diese Handreichungen sind für den internen Gebrauch entwickelt worden. Überdies haben fünf Organisationen öffentlichkeitswirksame Produkte gestaltet und angefertigt, um auf das *Audit berufundfamilie* aufmerksam zu machen.

# Öffentlichkeitswirksame Produkte (9 %)

Einige der Untersuchungseinheiten (5x: U1, U2, U5, U7, U8) nutzen öffentlichkeitswirksame Produkte wie Flyer, Plakate, Schilder oder Schriftstücke, die auf die Auditierung im Unternehmen hinweisen, das Audit dokumentieren und über die Umsetzung informieren (9x: B1, B5, B15, B18, B19, B23, B25, B26, B28). Diese Produkte fungieren dabei partiell als Werbematerial. Durch die Bereitstellung dieser Materialien erhoffen sich die Untersuchungseinheiten eine bessere Wahrnehmung der Auditierung mit ihren Maßnahmen und Aktionen.

Untersuchungseinheit U7 hat beispielsweise zu Beginn des Audits Flyer gestaltet, diese wurden aber mit der Zeit von Internet und Mitarbeiterportal abgelöst (B19: 27/29). Untersuchungseinheit U5 dagegen hat anfangs wenige Prints erstellt, diese Möglichkeit aber schließlich zu Dokumentationszwecken genutzt:

"Wir hatten im Frühjahr, also im Frühjahr, im Februar hatten wir einen großen Infomarkt und das war so der Anlass ähm, auch die Dokumentation und so einen Flyer zu drucken und die ganzen Sachen so ein Stück ja noch mal in ordentliches Papier zu packen. Also wir waren praktisch von den Maßnahmen und vom Gelebten her weiter als ein Papier." (B25: 34)

Die Medien werden unterschiedlich gestaltet, genutzt und verwendet, dienen aber durchgängig der Information und Wissensdiffusion.

## Workshops/Treffen (7 %)

S. Erläuterungen unter Arbeitsgruppen (13 %).

## Veranstaltungen (5 %)

In den Untersuchungseinheiten U1 und U2 wurden jeweils Auftaktveranstaltungen zu dem Audit gefeiert, um die Ziele und Maßnahmen im ganzen Unternehmen, jedoch auch über den internen Betrieb hinaus, bekannt zu machen.

"Wir hatten eine Kick-off-Veranstaltung, die sehr gut besucht war. Äh und haben das zum Anlass genommen, um das von dort aus dann in die Öffentlichkeit zu tragen." (B2: 40)

Untersuchungseinheit U5 hat anlässlich eines Jubiläums und der Re-Auditierung ein Fest gefeiert. Dort wurden die bisherigen Umsetzungsmaßnahmen sowie die angestrebte Zukunftsvision präsentiert und dokumentiert (B25, B26).

## Führungskräftetreffen (4 %)

In Führungskräftetreffen, die mit 4 % angeführt werden, sollen vor allem Entscheidungsträger und Personalverantwortliche über das Audit informiert werden, um dessen Sinnhaftigkeit klar und deutlich zu kommunizieren "und dann auch Möglichkeiten an[zu]bieten, wie man mit bestimmten Problemen oder Lösungen dieser Probleme dann äh vorwärtskommen könnte". (B14: 38). Es gehe um die Sensibilisierung der Führungskräfte, damit sie in ihrer Entscheidungsposition die Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Unternehmen unterstützen (5x: B7, B11, B12, B14, B25), entsprechende Informationen vermitteln und verteilen (B14: 54) sowie familienfreundliche Lösungen forcieren und etablieren (B14: 56):

"Ähm also was wir machen, ist zum Beispiel mit den Führungskräften, da haben wir letztes Jahr angefangen so Workshops zu machen, wo wir Führungskräfte zweite, dritte Ebene zusammenholen. Ähm das sind ja die, die dann im Alltag praktisch diesen Interessensausgleich machen müssen, und bei denen kommen ja praktisch die Bedürfnisse der Mitarbeitenden an. Und ich denke, der nächste Schritt wird sein so das Thema familienbewusste Personalpolitik, was heißt das denn im Alltag? Also was muss ich denn als Führungskraft tun, um familienbewusst zu führen? Und da auch noch mal wirklich Energie reinzustecken, um dass es ein Austausch gibt, dass die auch so ein paar Standards, also dass die selber auch "ich mach das so, ich mach das so"." (B25: 100)

Kommunikation wird nicht zuletzt auch als Führungsaufgabe definiert. Gerade die Kommunikation und die Wissensdiffusion seien nicht unabhängig von den Führungskräften und ihrer Wissensvermittlung, die wiederum auf der eigenen Wissensgenerierung, - integrierung sowie -modifikation basiert. Führungskräfte haben Entscheidungskompetenzen, fungieren als Multiplikatoren und können, wenn sie gewillt sind, Wissen auf alle Köpfe der Organisation verteilen und einfließen lassen, indem sie es transparent und verständlich diffundieren (vgl. hierzu Kapitel 2.4.5.2 sowie Kapitel 4.2.1).

Führung zeige sich darin, mit welchen Informationen Beschäftigte versorgt werden, wie Informationen verteilt und mit welcher Intensität und Priorität diese verarbeitet werden (vgl. Klimecki 1996: 32). Anhand der Interviews zeigt sich zunächst, dass es wichtig ist, dass Führungskräfte bzw. Personen mit Entscheidungskompetenz Informationen wahrnehmen, aufnehmen und verinnerlichen. Sensibilisierte Führungskräfte sind in der Lage, Informationen schließlich weiterzugeben und vorbildlich umzusetzen. Doch sind nicht längst alle Führungskräfte in Organisationen zugänglich und sensibilisiert bzw. an der Thematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie interessiert. Anhand der Aussagen von B14 wird dieser Aspekt geschildert. Es sei nicht immer einfach, Führungskräfte zu sensibilisieren und ihnen die Sinnhaftigkeit der Auditziele klar und deutlich zu vermitteln (B14: 38 und 52):

"Das jetzt zu kommunizieren und auch in die Köpfe der Führungsverantwortlichen zu bekommen in unserer Organisation, das ist noch mal ein Thema, was es in der Tat schwierig macht. Und wir haben also Führungskräfte, die sind da sofort dabei. Die informieren sich auch selbst, die wissen, um was es geht ähm, also die braucht man sich gar nicht mehr zu holen. Die laufen ganz von alleine, aber wir haben auch noch welche, da müssten wir das jeden Tag eimerweise hintragen, die Informationen [...]. Ähm und da muss ich in meiner Person, aber auch die Hauptamtlichen einfach noch mal ein Stück Arbeit machen, kommunizieren, Informationen verteilen oder auch möglicherweise mal das Gespräch suchen unter vier Augen." (B14: 52 - 54)

Dass Führungskräfte nur dann, wenn sie sensibilisiert sind, zu Gesprächen bereit sind, Informationen weiterleiten und Maßnahmen umsetzen, vertreten ebenfalls 12 weitere Befragte (12x: B2, B5, B7, B8, B11, B13, B18, B19, B21, B24, B25, B26). In Kapitel 4.2.5 sowie in Kapitel 4.2.6 wird die Berücksichtigung der Führungskräfte, denen eine Schlüsselfunktion zugewiesen wird, fortgesetzt.

## Personalversammlung (1 %)

Eine der befragten Personen (B11: 30) erinnert sich, dass das Audit bei einer normalen Personalversammlung Erwähnung gefunden habe. B11 präferiert, solche Versammlungen oder Informationen häufiger zu organisieren, um auf diese Weise Beschäftigte zu beteiligen, damit "auch von unten Ideen und Ansprüche hochkommen" (B11: 30).

### Netzwerktreffen (1 %)

Schließlich berichtet B26 von einem Netzwerktreffen, an dem B25 und B26 aus der Untersuchungseinheit U5 regelmäßig teilnehmen, um sich mit regionalen und überregionalen Unternehmen, die ebenfalls auditiert sind, über die Umsetzung, Ideen und Problematiken auszutauschen und anderweitige Perspektiven kennenzulernen:

"Wir gönnen uns aber einmal im Jahr, das haben wir jetzt insgesamt drei Mal in der Zeit gemacht, so ein Netzwerktreffen von anderen Unternehmen und das war jedes Mal sehr bereichernd, weil da sind wir als Kommune immer die Ausnahme, sind dann die Einzigsten und wir hören dann die Probleme, Erfolge, Nichterfolge, ähm da herrscht einfach nur das Klima so von ganz anderen Unternehmen und "bei dem, aha, ist ja auch nicht anders". Also sozusagen diese Vergleiche, die haben uns richtig weitergeholfen. Auch so zu merken, warum was bei uns so gar nicht geht und bei anderen geht's dann nämlich auch nicht oder das unsere Problematik da nicht so sich unterscheidet." (B26: 58)

Fazit: Die Darstellung der einzelnen Aspekte bzw. Verständigungsinstrumente und -kanäle zeigt, dass der Kommunikationsaustausch sehr vielseitig und unterschiedlich in den Organisationen stattfindet.

Die Qualität der Kommunikation bzw. die tatsächliche Aneignung von Informationen und die Diffusion dieser wurde im Hinblick auf die Bereitschaft, sich Informationen beschaffen zu müssen (vgl. Kommunikationskanal Internet/Intranet) bereits erwähnt (vgl. Kapitel 4.2.3): Wer Bereitschaft zeige, sich Informationen zu holen, und aufmerksam sei, nehme das Audit wahr und könne sich über das Audit durch die Vielzahl der Kommunikationsinstrumente (s. *Abb. 14*) informieren (12x: B1, B3, B4, B5, B6, B8, B9, B13, B14, B15, B18, B19):

"Ähm, wenn man, wenn sich nun nicht interessiert, kann es natürlich auch sein, dass einem die ein oder andere Information nicht geläufig ist. Aber gerade Betroffene sind ja interessiert und dann kümmert man sich doch auch, oder? Und die Betroffenen können dann nachschauen oder auch ein Gespräch mit Frau B19 führen oder mit dem Referat Personal bzw. dem Referat, das es eben betrifft." (B15: 15)

Gerade Betroffene zeigen große Bereitschaft, da sie Informationen und Angebote zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf benötigen (6x: B1, B4, B5, B8, B9, B14; vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.5).

Den Umkehrschluss, dass es auch Organisationsmitglieder gebe, die sich nicht informieren oder weniger am Audit interessiert seien, nennen 12 der befragten Personen (12x: B2, B3, B4, B5, B7, B8, B13, B14, B15, B19, B22, B28):

"Es kann immer noch passieren, dass die Leute es nicht lesen, weil's ja wieder Audit ist. Aber sie werden sich irgendwann erinnern, da war doch mal was. Mensch, ich ruf einfach mal die B8 an." (B8: 75)

Sieben der befragten Personen schließen daraus, dass nicht alle Organisationsmitglieder gleich gut informiert seien und somit nicht gleichermaßen am Audit partizipieren (7x: B3, B4, B5, B8, B14, B19, B28).

Die Interviewten verweisen darauf, dass es unterschiedliche Informationsmöglichkeiten gebe. Ob diese jedoch genutzt werden bzw. ob die Organisationsmitglieder informiert seien, sei infrage zu stellen:

"In so 'ner großen Organisation kann man das natürlich, vor allem in so 'ner ausdifferenzierten Organisation wie diese äh, würd ich nie behaupten, dass jetzt alle Bescheid wissen. Ähm weil ja doch die Bereiche sehr individuell, sehr ausdifferenziert sind. Es gibt ja sehr viele, kleine, einzelne Bereiche und ähm da weiß ich jetzt nicht ob, wie da der letzte kleinste Bereich da informiert wurde." (B3: 46)

"Aber, also es ist, es geht noch sehr schleppend voran, und ich glaube nicht, dass es hier im Haus so ein besonders hohes äh ähm so einen besonders hohen Bekanntheitsgrad hat. Das glaube ich nicht." (B11: 34)

B12 hingegen beteuert: "Also äh wie gesagt, die Mitarbeiter sind alle informiert" (B12: 46). Interviewpartner B12 äußert sich darüber hinaus zu seiner Bereitschaft, Informationen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterzugeben:

"Also ich spreche mit dem Sachbearbeiter, also mit dem jeweiligen Sachbearbeiter dann entsprechend, ja. [...]. Äh wir machen auch manchmal so "kleine Monatsgespräche" heißt das, also hier, wir von der Personalverwaltung mit Personalrat, Frauenbeauftragte dabei äh, wo solche Themen angesprochen werden, wo Lösungsmöglichkeiten gesucht werden oder aufgezeigt werden oder Problemfälle aufgezeigt werden und man dann eine Lösung sucht. Also das ist schon." (B12: 34 und 88)

Dem Beispiel von B12 folgen auch weitere *Personen mit Entscheidungskompetenz* in Organisationen, indem sie die Informationen und das Wissen über die Auditierung und deren Ausgestaltung weitergeben (16x: B1, B2, B3, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B14, B17, B18, B19, B21, B25). Selbst aber fühlt sich ein Teil dieser Personen nur partiell gut informiert (7x: B4, B5, B7, B10, B12, B15, B20<sup>512</sup>). Einige befragte Personen äußern deutlich, dass sie keinen guten Kenntnisstand über die gegenwärtige organisationale Auditierung haben (5x: B4, B5, B7, B20, B22), sodass sie diesbezüglich keinen großen Wissensfundus weitervermitteln können:

Ξ

<sup>&</sup>lt;sup>512</sup> Diese Personengruppe korreliert mit den in Kapitel 4.2.3.2 entwickelten Wissensstufen 4 und 5.

"Ich muss aber auch ehrlich sagen, wenn es irgendeine regelmäßige Kommunikation gäbe oder irgend 'ne andere Art von regelmäßiger Information, könnte es gut sein, dass ich sie auch nicht wahrnehme. [...] Und zum Beispiel manche Sachen weiß ich selber nicht. Also ich hab vor Kurzen per Zufall erfahren, ähm dass unser Labor jetzt der Ort ist, wo das Kind einer Mutter mal gestillt wird. Was natürlich völlig o. k. als Vereinbarung, aber es war mir vorher nicht bekannt." (B5: 22 und 60)

Ohne die Verfügbarkeit von Informationen oder ein spezifisches audit-immanentes Wissen scheint es *Personen mit Entscheidungskompetenz* nicht möglich zu sein, Mitteilungen zielgerichtet und zweckmäßig weiterzugeben (vgl. Kapitel 4.2.3.3).

Dieser Aspekt verweist erneut auf den Verzahnungsprozess von Kommunikation und Führung (vgl. Führungskräftetreffen). Kommunikation wird als ein essenzieller Gesichtspunkt zur Wissensdiffusion, d. h. der Weitergabe des Wissens *top-down* in Organisationen, herauskristallisiert.

Wissensdiffusion ist eng mit der Wissensidentifikation und der Wissensgenerierung, d. h. der Kenntnis von Informationen, verbunden (vgl. Kapitel 4.2.3). Wissen kann wie zuvor angedeutet nur diffundiert werden, wenn *Personen mit Entscheidungskompetenz* Wissen identifiziert und generiert haben. Die Implementierung einer Zertifizierung benötigt einen Informationsfluss, um die Inhalte und Zielsetzung der Zertifizierung bekannt werden zu lassen (vgl. Kieser 1999: 140f., Olbert-Bock 2002: 83).

## Push-Pull-Strategien (Hol- und Bringschuld)

Der Informationsfluss bzw. Wissenstransfer und der Zugriff auf das audit-immanente Wissen können durch *Push-Pull-Strategien* vermittelt werden.

Unter *Pull-Prinzip* wird die Wissensnachfrage bzw. das Wissen als *Holschuld* verstanden. Der Ansatz liegt hier beim Wissensnutzer, der sein Bedürfnis nach Wissen stillen möchte bzw. benötigtes Wissen in Eigenleistung sammeln/ermitteln muss. Das Wissen im *Pull-Prinzip* wird oftmals in Netzwerken bzw. *bottom-up* verteilt.

Das *Push-Prinzip* ist als Wissensangebot deklariert. Der Ansatz liegt hier beim Wissensgeber, der eine *Bringschuld* hat und Wissen in der Regel *top-down* verteilt. Die Bereitstellung des Wissens ist somit eine Antizipation des Wissensbedarfes sowie des Aufbaus der Wissensbasis durch Experten.

Die *top-down-* und *bottom-up-*Wissensverteilung findet nicht isoliert, nicht in Reinform, sondern gleichzeitig, partiell sich bedingend sowie abwechselnd statt. Beispielsweise werden auf der Intranetplattform Informationen *top-down* zur Verfügung gestellt. Diesen zur Verfügung gestellten Informationen liegt allerdings eine Holschuld zugrunde, da Organisationsakteure dort dann Wissen abrufen und sich aneignen können, wenn sie einen Bedarf verspüren.

Die nachstehende Tabelle<sup>513</sup> gibt Aufschluss über die Bring- und Holschuld von Wissen in Organisationen:

Kommunikationskanal	Zugänglichkeit des Wissens		Push-Pull-Strategien			
	Unspezifisch (allen Beschäftigten zugänglich)	Spezifisch (bestimmten Personengruppen zugänglich)	Holschuld (Wissen ermitteln und stillen)		Bringschuld (Wissen bereitstellen)	
Intranet/Internet	X		MA <sup>514</sup>		O <sup>515</sup>	
Gespräche	X		MA		0	
Arbeitsgruppe		Х	0		MA	
E-Mail	Х	x (partiell: Kinderbetreuung/Pflege)	MA		0	
Rundbriefe	Х		MA		o	
Interne Handreichungen	Х		MA		o	
Öffentlichkeitswirksame Produkte	Х		MA		O	
Workshops/Treffen		X	MA	0	MA	0
Veranstaltungen		Х	MA		0	
Führungskräftetreffen		X	MA		0	
Personalversammlung	Х		MA		0	
Netzwerktreffen  Tabelle 17: Findringtiefe der Ko		X	MA O		MA	

Tabelle 17: Eindringtiefe der Kommunikationskanäle in die Organisation (Eigene Darstellung)

<sup>513</sup> Die Einordnung der Kommunikationskanäle der Zugänglichkeit des Wissens sowie die Einordnung der Push-Pull-Strategien wurden gemeinsam mit einer Forschungsgruppe des IBB der Universität Kassel anhand der empirischen Befunde durchgeführt. Die einzelnen Kommunikationskanäle wurden hinsichtlich unspezifischer und spezifischer Zugänglichkeit sowie der Bereitstellung und mitarbeiterorientierten Wissensgenerierung analysiert.

514 MA = Mitarbeiterin oder Mitarbeiter

515 O = Organisation

Die Tabelle (*Tab. 17*) zeigt, dass durch das Audit Wissen in den Untersuchungseinheiten vorwiegend *unspezifisch*, d. h. für alle Beschäftigten verfügbar gemacht wird.

Die *Bringschuld* des Wissens wird hauptsächlich bei der Organisation verortet, Organisationen wird demzufolge die Zuständigkeit der Bereitstellung von Informationen und Wissen attestiert. Die *Holschuld* hingegen wird fast ausschließlich den Beschäftigten zugeordnet. Die Kommunikationskanäle Workshop/Treffen und Netzwerktreffen sind für die Bereitstellung, den Austausch und Erwerb des Wissens auf der organisatorischen und mitarbeiterfokussierten Seite unabdingbar. Die Tabelle macht deutlich, dass Wissen immer bereitgestellt und abgerufen werden muss, dass sich *push* und *pull* bedingen: Die Untersuchungseinheiten der Interviewstudie stellen Wissen zur Verfügung. Umgekehrt erwarten diese aber von den Organisationsmitgliedern, dass sie willens sind, sich jenes Wissen eigenständig und eigenverantwortlich anzueignen, ggf. auch einzufordern. Das Auditwissen wird "so zur Bring- und zur Holschuld, genau genommen sogar zu einer gemeinsamen Verantwortung" (Lubbers 2005: 137). Nur wenn Wissen zur Verfügung steht, kann es abgerufen werden. Nur wenn Wissen abgerufen wird, kann es genutzt werden (s. o.; vgl. Kapitel 4.3.3.3).

These 3 geht davon aus, dass Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen über Wissen der Implementierung der Zertifizierung verfügen.

Diese These wurde bereits im vorigen Kapitel aufgegriffen. Das Kapitel 4.2.4 zur Wissensdiffusion setzt diese Analyse fort, indem Aufschluss über die Verfügbarkeit und über organisationale Informations- und Kommunikationsstränge gegeben wird. In den Interviews wird herausgestellt, wie Wissen innerhalb der Organisationen zur Verfügung gestellt wird und wie Wissen von den Entscheidungsträgern generiert werden kann. Ferner geben die Interviewaussagen aber auch Aufschluss über neu entwickelte interne Handhabungen, die durch das Audit etabliert werden konnten und Berücksichtigung finden. Diese internen Handhabungen konnotieren zum einen mit Innovationen (Kapitel 4.2.2), zum anderen mit der Wissensnutzung bzw. Aktion (Kapitel 4.2.6).

Inwiefern die Wissensdiffusion mit der Sensibilisierung der Vereinbarkeitsthematik verbunden ist, soll im Anschluss an die Diskussion zur Wissensdiffusion im Kapitel zur Wissensintegration und -modifikation (Kapitel 4.2.5) erörtert werden.

## 4.2.4.4 Ergebnisdiskussion Wissensdiffusion

Insgesamt wird in der Interviewstudie deutlich, dass Organisationen Kommunikation zur Wissensverteilung und somit zur Bekanntmachung der Auditinhalte nutzen.

Dazu ziehen die befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz* Argumente heran, die v. a. auf ein technisch orientiertes<sup>516</sup> (neue Medien etc.), aber auch auf ein humanorientiertes<sup>517</sup> (Diskurse, Qualifizierung von Organisationsmitgliedern etc.) Wissensmanagement Bezug nehmen.

Tatsächlich werden die audit-immanenten Inhalte nur unter bestimmten Voraussetzungen kommuniziert.

In den Interviewergebnissen werden viele Kommunikationskanäle angesprochen, die Informationen und Wissen verteilen. Jedoch bleibt es den Organisationsakteuren selbst überlassen, diese zu nutzen (s. o.), d. h., Unternehmen nutzen hauptsächlich Kommunikationsmittel, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine *Holschuld* abverlangen.

#### Neue Medien

In den Interviews werden *Neue Medien* als Informationsbeschaffung am häufigsten genannt (*Internet 17* % = 20x, *E-Mail-Verkehr 10* % = 12x).

Neue Medien haben somit den größten Anteil bzw. sind zentrale Mittel zur Informationsbereitstellung in den Untersuchungseinheiten. Interessant ist dabei der Erfahrungswert der befragten Personen: Sie vermitteln, dass die Neuen Medien weniger verlässlich sind. Weniger verlässlich bedeutet in diesem Zusammenhang, dass den Informationen eine Holschuld zugrunde liegt. Informationen, die durch Neue Medien (Internet/Intranet 17 %, E-Mail 10 % öffnen und lesen) verbreitet werden, müssen von den Organisationsmitgliedern abgerufen werden und werden daher nur bei Bedarf oder Interesse genutzt. Hier wird ersichtlich, dass häufig eine Rückkopplung fehlt. Diese korrespondiert mit der Holschuld.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* keine Kenntnisse darüber besitzen, inwiefern Informationen (wie z. B. Mitarbeiterzeitschrift, E-Mail etc.) gelesen und genutzt werden (8x: B6, B8, B9, B13, B14, B15, B17, B22). Dies stimmt mit den theoretischen Überlegungen von Franken (2010: 160<sup>518</sup>) überein, die darauf hinweisen, dass betriebliche Kommunikationsmedien Vor- und Nachteile haben: Die elektronische Kommunikation sei schneller und ermögliche eine effizientere Verarbeitung und Verfügbarkeit von Informationen.

518 Vgl. Tabelle Betriebliche Kommunikation und ihre Vor- und Nachteile im Anhang.

-

<sup>&</sup>lt;sup>516</sup> Wissenskommunikation durch Wissensdatenbanken, Internetportale etc. wird als asynchrone (verzögerte) Wissenskommunikation ezercichnet (vgl. Baumeister 2009: 40, Reinhard/Eppler 2004: 2). <sup>517</sup> Wissenskommunikation (heizerichnet vgl. Baumeister 2009: 40, Reinhard/Eppler 2004: 2).

<sup>&</sup>lt;sup>517</sup> Wissenskommunikation (beispielsweise durch Dialoge) wird von Reinhard/Eppler (2004: 2) als synchrone Wissenskommunikation, die in Echtzeit abläuft, definiert (vgl. hierzu auch Howaldt/Klatt/Kopp 2004).

Sie habe aber auch den Nachteil, dass sie im Gegensatz zur persönlichen Kommunikation eine unzureichende oder verzögerte Rückkopplung zulasse. Eine verbesserte Rückkopplung bzw. ein Austausch könne jedoch über Gespräche gelingen.

## Gespräche

Die befragten Personen mit Entscheidungskompetenz sind sich einig, dass Gespräche und diese die Inhalte besser vermitteln können Internet/Intranetplattformen oder schriftliche Dokumente. 18 Personen mit präferieren Entscheidungskompetenz (15%)Gespräche daher zum effektiven Wissensaustausch. Dieser Befund bekräftigt die Ergebnisse der Studien von Davenport (1998) und Mittelmann (1999), die herausfinden konnten, dass Wissen zu einem Drittel aus Dokumenten und zu zwei Dritteln über persönliche Kontakte bezogen wird (vgl. Davenport 1998, Mittelmann 1999). Zugleich ist dies eine Bestätigung der Untersuchungen von Howaldt/Klatt/Kopp (2004: 21), die besagen, dass der Wissensaustausch am effektivsten ist, wenn eine direkte face-to-face Kommunikation oder Wissenstransfer in gemeinsamen Lernund Produktionsprozessen stattfindet (vgl. Howaldt/Klatt/Kopp 2004: 24). Diskrepant ist dieser Bevorzugung allerdings, dass Gespräche zeitintensiver sind und daher weniger Anwendung finden können (B7, B8, B9, B12): De facto ist es so, dass wenig Zeit neben dem Tagesgeschäft für weitere Aktivitäten bleibt (4x: B3, B7, B14, B17). Dies impliziert, dass als auch kein hohes Zeitkontingent für Gespräche vorhanden ist (7x: B3, B7, B8, B9, B12, B14, B17).<sup>519</sup> Diese Befunde bestätigen die theoretischen Überlegungen zum mangelnden Zeitkontingent im Tagesgeschäft von Bullinger (1998), von dem Frauenhofer Institut IAO (1998), von Herbst (2000)<sup>520</sup> sowie von Probst/Raub/Romhardt (2006) und von Scheff (2001).

Für eine erfolgreiche Implementierung und Umsetzung des Audits ist eine effektive Weitergabe des Wissens aber unabdingbar. Organisationsakteure sind darauf angewiesen, mit Informationen bzw. Wissen versorgt zu werden. Die Weitergabe des Wissens erfolgt neben dem technisch orientierten Wissensmanagement oftmals über Führungskräfte/Personen mit Entscheidungskompetenz.

<sup>&</sup>lt;sup>519</sup> Die Aspekte zum Zeitkontingent werden in Kapitel 4.2.6.3 herausgestellt.

<sup>520</sup> S. im Anhang: *Hinderungsgründe der Wissensdiffusion* (vgl. Frauenhofer Institut IAO 1998: 61, Herbst 2000: 140)

## Kommunikation als Führungsaufgabe

Die Interviewten betonen, dass es wichtig sei, wer Informationen verteilt und lanciert: Immer wieder wird die familienbewusste Führungskultur als bedeutungsvolles Mittel zur Wissensdiffusion, -integration und -modifikation, aber vor allem als Voraussetzung zur Etablierung einer familienfreundlichen Organisationskultur, eines familienfreundlichen Vorund Auslebens der Vereinbarkeit von Beruf und Familie skizziert (15x: B1, B2, B5, B7, B8, B11, B12, B13, B18, B19, B21, B23, B24, B25, B26). Dieser Befund bestätigt die theoretischen Überlegungen u. a. von Frey et. al (2008), Nerdinger (2004), Neuberger (2002), Pinnow (2008), Rosenstiel (2001) sowie Stern (2010), die davon ausgehen, dass Kommunikation (Wissen zu teilen und weiterzuvermitteln) eine Führungsaufgabe und somit Basis zur Umsetzung von Veränderungen ist (vgl. hierzu Kapitel 3.4.5, Kapitel 4.3.6.3, Kapitel 2.4.5.2 sowie Kapitel 2.4.6).

Sechzehn Personen mit Entscheidungskompetenz nehmen sich selbst als Kommunikationsbroker wahr: Sie geben Informationen und das Wissen über die Auditierung und deren Ausgestaltung an die ieweiligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiter. Zwölf Personen mit Entscheidungskompetenz berichten, dass Führungskräfte in der Organisation dann Auditwissen übermitteln, wenn sie sensibilisiert sind und Verständnis für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie aufbringen. 521 Demzufolge zeigen die Daten in Bezug auf die Ausgangshypothesen, dass Informationen für Personen Entscheidungskompetenz relevant sind, wenn sie sensibilisiert sind und die Vereinbarkeit selbst kennengelernt haben. Personen mit Entscheidungskompetenz, bei denen dies zutrifft. identifizieren und generieren Auditinhalte und kommunizieren über die Vereinbarkeit im Unternehmen. Die Aussage, dass sensibilisierte Führungskräfte audit-immanente Inhalte kommunizieren, lässt den Schluss zu, dass Führungskräfte, die keine Erfahrungen mit der Vereinbarkeit in ihrem Leben gemacht haben, weniger sensibilisiert sind, sich kaum für das Audit interessieren und Inhalte wenig kommunizieren (12x: B2, B3, B4, B5, B7, B8, B13, B14, B15, B19, B22, B28). Diese Interpretation stützt die Befunde des Frauenhofer Institutes IAO (1998) sowie von Herbst 2000, die sich auf ein fehlendes Bewusstsein und Unkenntnis des Wissensbedarfs beziehen. Widersprüche in den Daten sind allerdings in Bezug auf Personen mit Entscheidungskompetenz (7x: B4, B5, B7, B10, B12, B15, B20) feststellbar, die Familienfreundlichkeit für wichtig erachten, jedoch die Sinn- und Zweckhaftigkeit des Audits infrage stellen. Für diese sieben Personen mit Entscheidungskompetenz erscheinen die Informationen zum Audit weniger relevant und werden daher kaum oder gar nicht abgerufen.

-

<sup>&</sup>lt;sup>521</sup> Die Aspekte der Sensibilisierung und des Verständnisses werden in der Diskussion der Wissensintegration und Wissensmodifikation detailliert ausgeführt (vgl. Kapitel 4.2.5).

In diesem Zusammenhang deklarieren fünf der befragten Personen für sich selbst, dass sie Informationen nicht weiterleiten können, da sie selbst wenig über das Audit wissen. Sieben Personen fühlen sich über das Audit und den Auditprozess unzureichend informiert. Diese Personen mit Entscheidungskompetenz sind den Wissensstufen 4 und 5 zugeordnet. Sie kennen nachweislich wenige Aspekte des Audits und schätzen das Audit wenig relevant für sich und ihren Arbeitsalltag ein (vgl. Kapitel 4.2.3.2 sowie 4.2.4). Dieser Befund bestätigt die theoretischen Überlegungen von Choo (1998), Güldenberg (2003) und North (2002), dass Informationen, die nicht relevant erscheinen, kaum oder nicht wahrgenommen, abgerufen, weitergeleitet und daher auch kaum oder nicht genutzt werden. Die Befunde korrelieren mit den Ausführungen von Wesolv et al. (2009). Sie (2009: 801) verweisen darauf, dass lokale Entscheider bestimmte Informationen schneller verfügen können. Dies ist in der Vertrautheit der entsprechenden Person mit dem Audit begründet. Hinzu kommt, dass lokale Entscheider besser in der Lage sind, die Bedeutung und den Wahrheitsgehalt von Informationen prüfen und beurteilen zu können (vgl. Wesoly et al. 2009: 801, Güldenberg 2003, Probst 1994 sowie Kapitel 2.4.5.2.). Die Wahrnehmung und das Verfügen über individuelle Informationen in Bezug auf das Audit ist Personen mit Entscheidungskompetenz, die im Audit beispielsweise als Proiektleitung fungieren, wesentlich geläufiger und einfacher zugänglich (vgl. Kapitel 4.2.3 und 4.2.5). Festzuhalten ist,

- dass Gespräche als Kommunikationsmittel intensiver und effektiver empfunden werden und Inhalte des Audits besser vermitteln können, und
- dass in diesem Zusammenhang, Personen mit Entscheidungskompetenz eine Quelle zur Wahrnehmung, Bedeutungsbeimessung und Weiterleitung von Informationen darstellen.

Im Ergebnis kann für die befragten Unternehmen festgehalten werden, dass die Wissensverteilung der Auditinhalte und somit eine entsprechende Sensibilisierung über Kommunikation gelingen kann. Als Bedingung einer gelungenen Kommunikation konnten mitarbeitergerechte Kommunikationskanäle<sup>523</sup> (v. a. Gespräche, persönliche Auseinandersetzungen) sowie ein kommunikativer Führungsstil mit entsprechenden Führungskompetenzen,<sup>524</sup> der u. a. Erfahrung, Verständnis und Engagement zur Wissensidentifikation, -generierung und -verteilung impliziert, herausgestellt werden.

Der lokale Entscheider ist in unmittelbarer Nähe zum operativen Bereich aktiv oder setzt Operationalisierungen selbst um (vgl. Wesoly et al. 2009: 801; Kapitel 2.4.5.2, 4.1.2).

<sup>&</sup>lt;sup>523</sup> Vgl. hierzu auch die ausführliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Kommunikationskanälen und ihrem Wirkungsgrad von Miniace/Falter (1966: 29), Raps (2004: 158) sowie von Reiß et al. (1997: 126).

Führungskompetenz ist die Kombination aus Persönlichkeitsmerkmalen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und aus Erfahrungen. Göhlich (2007: 120) präsentiert die folgenden Führungskompetenzen, die auf seinen Untersuchungen und Befragungen basieren: Visionäres Denken, Kreativität, Innovation, Initiative, Prozessgestaltung, Overall Leadership, Umgang mit Widerständen, Durchsetzungskraft, Strategie, Entscheidungs-/ Anpassungsfähigkeit, Streben nach Exzellenz, Agent of Change, Creating Buy-In, Coaching.

## 4.2.5 Ergebnisse Zertifizierung & Wissensintegration und -modifikation

Das Kapitel zur Wissensintegration und Wissensmodifikation gibt Aufschluss darüber. welche Konsequenzen der Umgang mit neuen Wissenselementen für die verhaltenssteuernden Wissenssysteme hat (vgl. Pawlowsky 1998: 30), handlungsleitende Denkstrategien und für spezifische Handlungstheorien, die sich schließlich im menschlichen Handeln in Organisationen manifestieren. Aus Erfahrungen der Wissensgenerierung und -diffusion werden entsprechende Handlungstheorien abgeleitet. Diese können mehr oder weniger explizit formuliert sein und als Informations- und Wissensnuancen in die eigene Wissensstruktur integriert werden. Sie können Grundannahmen modifizieren und letztlich in Operationalisierungen Eingang finden (vgl. Pawlowsky 1998: 30f.).

Die konsequente Wissensnutzung ist wesentlicher Erfolgsfaktor (vgl. Probst/Raub/Romhardt 2006: 188) eines Audits bzw. einer Zertifizierung, denn sie soll in konkrete Resultate in Form von Denk- und Handlungsstrategien, Maßnahmen und in organisationale Abläufe umgewandelt werden.

Pawlowsky (1998) beschreibt Organisationales Lernen als

- (1) Veränderung des Denkens (kognitives Lernen)
- (2) Veränderung des Fühlens (Organisationskultur) und als
- (3) Veränderung des Handelns (Verhalten).

Die Lernphase der Wissensintegration und Wissensmodifikation gibt Aufschluss über die Veränderung des Denkens und des Fühlens und ist Voraussetzung für Handlungsvermögen und aktives Tun (vgl. Neumann 2000: 67).

Diese Änderungsaspekte analysiert die Interviewstudie am Beispiel des *Audits* berufundfamilie, das auf eine verbesserte Sensibilität, ein verbessertes Denken und Fühlen sowie die Entwicklung einer familienbewussten Überzeugung in Organisationen abzielt.

In der Interviewstudie werden diese Ebenen durch Kodierung der Sensibilisierung und der Überzeugung sowie mentaler Repräsentationen<sup>525</sup> und handlungsleitender Intentionen,<sup>526</sup> die Rückschluss auf Denk-, Lern- und Handlungsstrategien bieten, ermittelt (s. u.).

Die Führungsdefinition zeigt den Einsatz und die Wirkung der Führungskompetenzen auf. Im Rahmen der Lernund Veränderungsprozesse, die von dem Audit berufundfamilie initiiert werden sollen, müssen Führungskräfte
über das Auditwissen und die entsprechenden Instrumente verfügen, um das Wissen aus eigenem Willen
diffundieren zu können. Führungskräfte als Schlüsselpersonen des Implementierungsprozesses werden in den
weiteren Ausführungen noch einmal detailliert berücksichtigt (vgl. Kapitel 4.2.5 sowie 4.2.6).

525 Repräsentationen werden im Sinne von Kelly (1991: 64), Professor für Klinische Psychologie und Begründer

<sup>&</sup>lt;sup>525</sup> Repräsentationen werden im Sinne von Kelly (1991: 64), Professor für Klinische Psychologie und Begründer der *Psychologie der persönlichen Konstrukte*, genutzt: Sie werden durch Individuen aufgestellt und interpretiert, auf ihnen werden zudem Handlungen aufgebaut.

<sup>&</sup>lt;sup>526</sup> Intention ist nach Kuhl (1987) ein aktivierter Handlungsplan, eine Handlungsabsicht, zu dem sich ein Organisationsmitglied entschieden hat (vgl. Oerter 1998: 807f.).

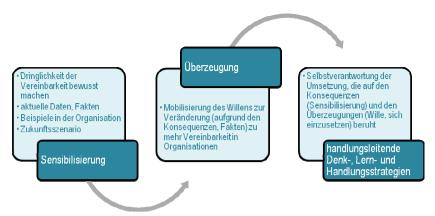


Abbildung 14: Zusammenhang der extrahierten Aspekte zu Wissensintegration und -modifikation (Eigene Darstellung)

Das Analyseschema geht davon aus, dass Wissen und Handeln einander bedingen. Die Kenntnis Sachverhalten durch eine spezifische Auseinandersetzung von Sensibilisierung kann das Umsetzen in Handlungen erleichtern (val. Schmitz/Zucker 1996: 58ff.: Kapitel 2.4.3.2). Menschen, die sich mit Daten und Fakten wie z.B. der demografischen Entwicklung und dem prognostizierten Arbeitskräftemangel in den untersuchten Unternehmen auseinandersetzen, registrieren, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie dringlich ist: Unternehmen können in Zukunft nicht auf das Potenzial von Frauen und Männern verzichten, die Beruf und Familie vereinbaren müssen und wollen. Diese Auseinandersetzung bewirkt eine Sensibilisierung (vgl. Lasko/Busch 2007: 146ff.) für die Vereinbarkeitsthematik und -durch pragmatische Beispieleauch für die Vereinbarkeitsproblematik. Gerade eine solche Sensibilisierung kann die Intention<sup>527</sup> und den Willen<sup>528</sup> zu Veränderungen in Organisationen mobilisieren und motivieren. Kaum jemand ändert gerne etwas, solange er nicht muss. Etwas zu verändern, heißt unter Umständen Gewohnheiten zurückzulassen oder Denk- und Handlungsanstrengungen zu vollziehen (vgl. Lasko/Busch 2007: 147ff.). Zum Umdenken allerdings bedarf es einer gewissen Dringlichkeit (z. B. demografischen Wandel, Zukunftsaussichten des Unternehmens etc., die in der vorliegenden Interviewstudie genannt werden).

\_

<sup>527</sup> Intention wird in Anlehnung an Kuhl (1987) als Handlungsabsicht eines Organisationsmitgliedes verstanden (58 o.). Diese Absicht legt das Ziel fest (vgl. Oerter 1998: 807f.).

<sup>&</sup>lt;sup>528</sup> Der Wille wird auch als Volitionsstärke bezeichnet. Volitionsstärke bedeutet Anstrengungsbereitschaft (vgl. Oerter 1998: 807). Die Willensstärke hängt von Hindernissen und Schwierigkeiten ab und davon mit diesen umgehen zu können (vgl. ebd. 1998: 807 sowie Kapitel 2.3.2). Intention und Willenshandlungen stellen gemeinsam aktivierte Handlungspläne her, denen sich der Akteur durch (1) Freude an Aktivität, (2) Introjektion, (3) Integration oder durch (4) externale Erklärungen verpflichtet fühlt (vgl. Oerter 1998: 810). Um die aktionalen Handlungspläne zu realisieren, bedarf es Planungsschritten/-skripten (vgl. Oerter 1998: 821).

Diese Dringlichkeit ist aber auch mit der Zukunftsperspektive, durch verändertes Handeln deutliche Besserungen zu erzielen, verbunden (vgl. Lasko/Busch 2007: 148). Die Ausführungen beschreiben das Umdenken als ein schlussfolgerndes Denken (vgl. Oerter/Dreher 1998: 590, Schmitz/Zucker 1996). Es basiert auf Einsichten und Erkenntnissen.

- die auf Beobachtungen, eigener Wahrnehmung, auf Sensibilisierung beruhen und
- durch die Verknüpfung von Erfahrungen und das Ziehen von Rückschlüssen sowie das Verbinden von Sachverhalten gelingt (vgl. Oerter/Dreher 1998: 590, Pawlowsky 1994: 206f. sowie Schroder/Driver/Streufert 1975).<sup>529</sup>

Das für menschliches Handeln entscheidende Bewusstsein in Form einer spezifischen Wahrnehmung (vgl. Schmitz/Zucker 1996) und Sensibilisierung durch Erfahrungen, Reflexionen und Interpretationen beeinflusst die Überzeugung, die Repräsentation sowie die bewusst gemachte Streben fließt schließlich in 7iele Intention. Dieses Motivationskomponente ist hierbei die Ausrichtung auf diese Ziele. "Ziele vorweggenommene Ergebnisse oder Folgen des Handelns (Tolman 1985)" (zitiert nach Oerter 1998: 760). Wissensidentifikation/-modifikation wird definiert als Lernvorgang bzw. als Informationsverarbeitungsprozess, somit als Umgang mit neuen Wissenselementen (vgl. Pawlowsky 1994: 324). Durch den Umgang mit neuen Wissenselementen, der auf Repräsentationen<sup>530</sup> Sensibilisierung. Überzeugung und schließlich einer entsprechenden Intention, eines Handlungsschemas beruht, kann ein interessengerichtetes Handlungsvermögen aktiviert werden (vgl. Schmitz/Zucker 1996). Die Wissensidentifikation/modifikation wird in der vorliegenden Untersuchung daher in die drei Entwicklungsstufen

- (1) Sensibilisierung
- (2) Überzeugung
- (3) Repräsentationen und Intentionen

gegliedert und separiert voneinander untersucht.

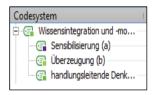
Pawlowsky (1994: 206) erläutert in Anlehnung an Schroder/Driver/Streufert (1997), dass Individuen Verhalten gedanklich stimulieren, Ereignisketten aneinanderreihen oder Strukturen miteinander verbinden und so zu neuen Entscheidungsgrundlagen gelangen können. Ausgangspunkt sei dabei die Wahrnehmung in der jeweiligen Situation. Daran schließe sich ein Prozess der Bezugherstellung zum vorhandenen Wissen (Normen, Leitlinien, Handlungstheorien) an. Pawlowsky (1994: 324) versteht diesen Prozess als Informationsverarbeitung bzw. Lernvorgang auf Grundlage kognitiver Strukturen: Sie sind Inhalt seiner Wissensintegrations-/-modifikationsphase (vgl. Kapitel 2.4.2.4).

<sup>500&</sup>quot; Eberl (1996: 85ff.) beschäftigt sich im Kontext des OL mit Wissensstrukturen als Schemata und erläutert, dass durch Schemata kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung und somit die Wahrnehmung und Handlung des Individuums gesteuert werden: Die Organisationsmitglieder interpretieren das Wahrgenommene (Wahrnehmungsschemata) und entwickeln neue Kriterien für die Handlungswahl (Handlungsschemata). In der vorliegenden Interviewstudie ist die Rede von Intentionen, die auf Repräsentationen basieren und die die subjektiven Wahrnehmungen und Handlungsmaxime der befragten Personen beschreiben wollen.

Die Entwicklungsstufen beruhen auf Normen, Strategien und Annahmen. Die sich entwickelnden Handlungstheorien werden zum einen als formal verankerte Handlungstheorien (*espoused theories*), zum anderen als tatsächliche Handlungsstrategien (*theories-in-use*) von den Organisationsmitgliedern präsentiert (vgl. Argyris/Schön 1978/1996).

In der Phase der Wissensintegration und -modifikation vollzieht sich *Organisationales Lernen* (vgl. Kapitel 2.4), indem Verfahren konstruiert, getestet und rekonstruiert werden (vgl. Argyris/Schön 1996: 12f., Pawlowsky 1998: 30).

### Wissensintegration und -modifikation



Kodiert werden alle Daten, die Entscheidungsträger für sich abrufen (nutzen) und in ihren Arbeitsbereich integrieren oder gar modifizieren. Die Wissensintegration und –modifikation werden aufgeteilt in (a) Sensibilisierung, (b) Überzeugungen und (c) mentale Repräsentationen und handlungsleitende Intentionen bezüglich Handlungsoptionen und Lernwirkungen.

Abbildung 15: Auszug MAXqda2 Codesystem: Wissensintegration und -modifikation

Ankerbeispiel Wissensintegration und -modifikation

### (a) Sensibilisierung

"Jetzt in meiner Generation, ich bin ja schon ein bisschen älter, da war es, da ging es eher so darum, dass man sich entscheiden musste, entweder Beruf oder Familie. Also wer sich für Beruf entschieden hat, hat damit auch damit billigend in Kauf genommen, eventuell keine Kinder zu bekommen. Und da denk ich, sind die jungen Frauen heute anders. Also das jedenfalls begegnet mir in vielen Gesprächen, ähm der Wunsch, den Wunsch beides zu vereinbaren und das ist im Grunde für mich das wichtigste Ziel des Audits. Ähm ich denke ähm, dass nach wie vor das ein großes gesellschaftliches Thema ist." (B3: 60)

## (b) Überzeugungen

"Aber es is', es ist sozusagen auch ein, ein, ein, ein, ein, ein Instrument, um wirklich was zu erreichen. Also ich denke mal, dass wir mit diesem Audit wirklich für die Hochschule ein kleines Stück vorangegangen sind. So." (B3: 86)

### (c) Mentale Repräsentationen/handlungsleitende Intentionen

"Also für mich ist es beispielsweise von Bedeutung, wenn man Kinder zu betreuen hat, dass dann ja ähm zum Beispiel Veranstaltungen nicht auf die Tage legt, wo sie freihaben und dass man solche, dass man Familienpflichten der Leute und dass man die, die Arbeitszeit reduziert haben, berücksichtigt und nicht ausschließt von, von Veranstaltungen und von Besprechungen und solchen Dingen. Es ist für mich zum Beispiel ganz wichtiger Punkt, dass man versucht, Besprechungen nicht über normale Arbeitszeit hinaus zu legen." (B1: 45)

## 4.2.5.1 Sensibilisierung

In der vorliegenden Interviewstudie wird unter Sensibilisierung die bessere Achtung bzw. Wahrnehmung (vgl. Schmitz/Zucker 1996) der Thematik *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* und der Implementierung des *Audits berufundfamilie* verstanden. Konkret wird die Fähigkeit der Entscheidungsträger zum besseren Verstehen und zur besseren Berücksichtigung der Vereinbarkeitsproblematik von Beschäftigten analysiert.

Bei der Erfassung der Sensibilisierungsaspekte konnten zum einen die Entwicklung der Sensibilisierung/Sensibilität (Betroffenheit), zum anderen Maßnahmen, die zu einer gesteigerten Sensibilisierung/Sensibilität in Organisationen führen sollen, ermittelt werden.

Zunächst werden die verschiedenen vorgefundenen Formen von Betroffenheit vorgestellt. Diese ist beim Individuum verankert, sodass Betroffenheit bzw. Sensibilisierung auf der individuellen/interpersonellen Ebene erfasst wird (vgl. Kapitel 2.4.4.1).

Anschließend folgt ein Hinweis auf die organisationsinternen Instrumente, die zur Sensibilisierung beitragen können.

Einerseits deutet die berufliche und eigene Betroffenheit oder die Auseinandersetzung mit der Thematik aufgrund betroffener Dritter auf eine Sensibilisierung hin. Andererseits wird die Sensibilität hinsichtlich gesellschaftlich essenziell empfundener Thematiken aufgezeigt.

### Berufliche Betroffenheit

Die Betroffenheit bzw. Sensibilisierung in Bezug auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird von allen befragten Personen genannt. Durch berufliche Situationen (Personaltätigkeit, Personalrattätigkeit, berufliche Beschäftigung mit Frauen- und Familienthemen), in denen sich die Interviewten mit der Vereinbarkeitsthematik auseinandersetzen mussten, wurden sie sensibilisiert bzw. machten sie erste Erfahrungen damit (28x: B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B18, B19, B20, B21, B22, B23, B24, B25, B26, B27, B28):

"Ja, nee, ich, ich eigentlich durch, durch meine äh Tätigkeit als Personalrat, ja. Da, da äh kamen dann Beschäftigte auf uns zu, die äh wo es mit der Arbeitszeit nicht so, so hingehauen hat, äh die gerne vielleicht Teilzeit äh beschäftigt werden wollten und äh, und der Vorgesetzte war da so nicht so erbaut davon. Und, und so sind wir an die, gab's immer mal Thematiken." (B13: 4)

### Persönliche Betroffenheit

Die Interviewpartner berichten von eigenen Erfahrungen und Problematiken, Beruf und Familie zu vereinbaren (17x: B2, B5, B7, B11, B14, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B22, B23, B24, B26, B27, B28).

Gerade die Elternschaft bzw. eigene Vereinbarkeit von Arbeits- und Familienleben<sup>531</sup> bewirkt eine starke Identifikation, Sensibilisierung und ein spezifisches Verständnis:

"Das erste Erlebnis äh, was ich hatte, ist äh, als ich dann schwanger wurde mit äh kurz nach der Ausbildung ähm, da war das noch gar nicht gang und gäbe, dass man überhaupt wieder arbeiten konnte zu der Zeit. Das waren die ersten Probleme. Ich komm eben noch aus der Generation, wo es nicht selbstverständlich war, dass man im Prinzip äh, wenn man ein Kind geboren hatte, äh danach auch wieder vom Arbeitgeber ähm dann seinen Job zurückbekommen hat." (B7: 12)

## Betroffenheit durch gesellschaftliche Themenstellungen

Gesellschaftliche Probleme bzw. Entwicklungen (11x: B3, B7, B8, B10, B11, B13, B14, B16, B18, B19, B25) wie z. B. die Gleichstellung von Frau und Mann (7x: B3, B7, B11, B13, B16, B25, B27) oder der demografische Wandel mit seinen Konsequenzen (10x: B8, B11, B13, B14, B16, B17, B18, B21, B23, B26) werden bezüglich der Konfrontation mit der Thematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie genannt. Der Arbeitskräftemangel sei nach vielen Aussagen eine Konsequenz des demografischen Wandels und gerade Öffentliche Dienste müssten Strategien entwickeln, um in Zukunft mit den Auswirkungen umgehen zu können:

"Ich denke mal schon, dass, dass es einfach zwingend notwendig ist. Wenn wir gucken, was für ein demografischen, in welchem demografischen Wandel wir drin sind, dann müssen wir einfach. ... Aber allein diese Sache, das ist ja unheimlich wichtig und wir haben, glaube ich, nur 30 %, nur 10 %, die unter 30 Jahren alt sind. Da, da kommen ja unglaubliche Probleme auf uns zu. Und das ist jetzt auch schon die Frage, wie regeln wir das jetzt die ähm, sagen wir mal die privaten Lebenssituationen von den Mitarbeitern, die ganz konkret Auswirkungen auf unsere Verwaltung haben, wie kriegen wir das in eine Balance?" (B11: 70)

## Betroffenheit durch Dritte

Die Sensibilisierung kann darüber hinaus durch betroffene Dritte, z. B. im Verwandten- oder Bekanntenkreis, erfolgen. Sechs befragte Personen berichten zum Teil über Personen und Familien in ihrem Umfeld, die Arbeits- und Familienleben arrangieren müssen. Sie setzen sich dadurch mit der Thematik verstärkt auseinander (6x: B1, B3, B7, B10, B14, B25):

Beispiele der Sensibilisierung durch Nachbarschaft

"Also ich ich finde das, ich, ich im Moment hab ich äh sozusagen ein anderes Beispiel hab ich, aber bei mir im Haus wohnen zwei junge Familien und das beobachte ich mit großem Interesse. Die haben beide ähm äh zwei kleine Mädchen bekommen, ungefähr zur gleichen Zeit. Und wie schwierig das ist, wirklich diese Modelle zu leben, also ähm wie schwer's denen gesellschaftlich wirklich gemacht wird. Da is', da is' noch sehr viel also da is' noch sehr viel zu tun." (B3: 96)

<sup>&</sup>lt;sup>531</sup> Die eigene Vereinbarkeit beruht zum einen auf eigener Elternschaft, da Eltern als Arbeitnehmer Kinderbetreuung während ihrer Arbeitszeit organisieren müssen. Zum anderen ist die Sensibilisierung groß, wenn Arbeitnehmer pflegebedürftige Eltern haben und somit Arbeit und Pflege vereinbaren müssen.

"Unsere Nachbarin hat gerade, kriegt gerade das zweite Kind und der Mann ist Pilot, ne. Und äh der ist jetzt dauernd weg. Ja klar, warum hat sie sich einen Piloten ausgesucht als Mann ihrer Kinder, ne. Es ist halt, der äh, ne, wenn der, wenn er nach Bombay oder was weiß ich fliegt oder äh nach Sydney, ne, dann ist der drei Tage oder vier Tage weg, ne. Dafür ist er dann wieder drei oder vier Tage auch da, ne. Und dann muss sie sich überlegen, wie mach ich denn das. Deshalb ist sie jetzt auch wieder ((?)) zurückgezogen, wo Mutter und Geschwister und was weiß ich sind und wo sie sozusagen wieder Betreuungssettings hat, die auch keine öffentliche Hand machen kann." (B10: 113)

Beispiel der Sensibilisierung durch den/die Ehepartner/in

"Also ich sag mal, ich hab äh ich bin verheiratet und hab zwei Kinder und das sind alles drei Mädchen, also Frauen. Ähm und ich hab gesehen, dass meine Frau durch die familiäre Erziehung viele Entbehrungen gehabt hat, während ich ganz normal in meinem beruflichen Werdegang hier äh fortschreiten konnte. Und es war ihr einfach zu einer bestimmten Zeit nicht möglich, arbeiten zu gehen. Weil da keiner da war ähm, wo die Kinder hingehen konnten [...]." (B14: 44)

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie vor dem Hintergrund persönlicher Lebenslagen verschieden erlebt wird. Es herrscht Konsens darüber, dass unterschiedliche Personengruppen ungleich stark sensibilisiert sind. B1 postuliert beispielsweise:

"Wer Kinder hat, ist natürlich aufmerksamer darauf als Leute, die keine Kinder haben." (B1: 40)

"Ich glaube, es ist unheimlich schwierig, die Probleme nachvollziehen zu können, wenn man selbst nicht Eltern, Mutter oder Vater ist, bei Jüngeren …, glaub ich, ist das ein Problem, dass man denen das einfach erst mal nahebringen muss, äh welche Probleme beispielsweise … Eltern haben. Aus der Erfahrung raus, von mir persönlich kann ich sagen, dass ich bevor ich selber Mutter geworden bin, nicht so viel Verständnis hatte für andere Eltern wie später dann, weil ich dann selbst erfahren hab, wo Probleme liegen können. Und ähm das ist, glaub ich, auch am Audit das Schwierigste, dass man eben Nicht-Eltern ähm das plausibel macht. Dass andere Probleme, Rücksicht nehmen müssen." (B2: 64)

### Sensibilisierung von Nicht-Betroffenen

Nicht-Betroffene werden erlebt als Personen,

- die keine Kinder haben und
- die in Fachbereichen, Schichtbetrieben oder Außenstellen arbeiten,

bei denen keine Anwendungsmöglichkeit durch betriebsinterne Vorgaben disponibel sind, Vereinbarkeitsmaßnahmen folglich nicht zur Struktur des Arbeitsbereiches passen und daher nicht realisierbar sind (z. B. Schwimmbad, Bürgerbüro, Feuerwehr, Straßendienste etc.). Es wird zum einen Bezug auf die Diversität von Fachbereichen genommen und postuliert, dass Tätigkeiten, die im Bereich sozialer Angelegenheiten liegen, Auditmaßnahmen eher integrieren können und fachspezifisch ein Verständnis vorliege.

Im Gegensatz dazu erscheine Familienfreundlichkeit in den mathematischen Bereichen oder Bereichen wie Informatik, Controlling etc. eher als Fremdkörper (10x: B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B24, B25, B26). S22 Zum anderen wird hier explizit der Bezug hergestellt, dass Männer oftmals weniger sensibilisiert seien bzw. eine andere Vorstellung von der Vereinbarkeit haben S33 (7x: B4, B5, B7, B8, B19, B25, B26).

Selbst wenn männliche Arbeitnehmer Kinder haben, müsse Beruf und Familie oftmals von Frauen vereinbart werden (Organisation von Kinderbetreuung/Pflege, Fahrdiensten etc.).

Es sei indes ein zähes, schwieriges Unterfangen, Nicht-Eltern bzw. Nicht-Betroffene zu sensibilisieren (6x: B1, B2, B7, B8, B10, B14) bzw. zu sagen "wir machen das [Audit/Vereinbarkeitsmaßnahmen] jetzt einfach". Die Befragten erläutern, die positive Wirkung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie müsse Nicht-Betroffenen verdeutlicht werden, "und äh das ist manchmal nicht einfach" (B10: 93):

"Also was, was mir im Prinzip immer so ein Stück weit ähm Schwierigkeiten macht ist, dass wir das Thema auch wirklich bei denen, die führen äh, dass wir da das Thema auch richtig positionieren und auch hinbringen, also die Kommunikation. Die macht mir im Moment noch ein bisschen Probleme. Aber >Räuspern< da arbeiten wir dran." (B14: 70)

Gerade Führungskräfte werden von elf befragten Personen, darunter Projektbeauftragte und -involvierte sowie Führungskräfte selbst, oftmals als wenig bis gar nicht sensibilisiert erlebt. Bei Führungskräften wird dementsprechend die Sensibilität und das Verständnis partiell vermisst, sodass die Vereinbarkeit als Thematik ihnen schwieriger zu vermitteln sei. Dies vor allem dann, wenn sie selbst nicht betroffen sind (11x: B2, B7, B11, B13, B14, B17, B18, B23, B25, B26, B28).

<sup>&</sup>quot;Also ich glaub zum Beispiel der Fachbereich Sozialwesen, da nicht mit Studierenden familiengerecht umzugehen, passt nicht zum Fach. Während für die Informatiker ist es erst mal relativ fremd" (B5: 52). Ein weiteres Beispiel hierzu äußert B25 (89): "Dann sind sie im, ich sage mal klassischen Männerbereich, da ist es natürlich besonders schwierig. Also erstens ähm wollen die nicht unbedingt was da drüber hören. Ähm, wir haben über so Elternzeitthemen, zum Beispiel Feuerwehr [...]. Ähm da ist es schon schwieriger Fuß zu fassen."

<sup>&</sup>quot;Das Zweite war ähm, ich hab mich immer gewundert, dass so aus dem Männerbereich hier so wenig kommt, weil ich irgendwie denke, woanders gehe ich wieder in Elternzeit und ne, haben irgendwie entdeckt, dass sie Kinder haben und so, das müssen Sie jetzt auch rausnehmen bitte, und hier kommt da so wenig. Und ich habe inzwischen aber verstanden, dass in den gewerblichen Bereichen ähm es ganz oft so ist, dass die Leute, diese feste Arbeitszeit, dass sie genau wissen, um 6.00 Uhr geht mein Dienst los und um 3.00 Uhr bin ich daheim. Das ist für die Leute auch eine, ein Schutz vor Flexibilität. Also die Männer brauchen oft an der Stelle nicht die Flexibilitäten, die Frauen brauchen, die den Alltag organisieren, sondern sie brauchen oft die verbindliche Zusage, "um drei bin ich dann daheim und dann geht meine Frau schaffen" und brauchen, und haben, und wehren sich, also daher kommt aus den Ecken nichts von wegen flexible Arbeitszeit, weil ähm für die ist diese festgezimmerte Arbeitszeit auch ein Schutz vor Ansprüchen morgens oder irgendwie zu unchristlichen Zeiten arbeiten zu müssen. Also das ist, das war für mich so ein Aha-Erlebnis, weil ich mich immer, gedacht hab, da muss doch auch mal was kommen, es gibt doch sicher auch viele, die ihre Kinder mal in den Kindergarten bringen wollen und so. Und ähm also, da hab ich dann von den Männern gelernt, die haben da einfach an der Stelle andere Bedürfnisse, weil der Alltag natürlich unterschiedlich gelebt wird und weil es nach wie vor so ist, dass die Frauen die Alltagsorganisation und die Flexibilität machen und ne wenn das Kind krank ist und ne und die Männer praktisch so den, den, den Rahmen haben und dann, wenn sie für die Familie da sind, zu den anderen Zeiten." (B25: 68)

"[...] und ähm was, was man einfach weiter machen muss, ist das Thema Führungskräfte ins Boot holen, damit es auch in allen Bereichen gelebt wird. Und ich denke, was, was wir haben ist ähm, dass sozusagen also alle Führungskräfte haben verstanden, dass sie nicht mehr dran vorbeikommen. Ob sie es deswegen schon freudig leben oder nur notgedrungen ähm, das will ich jetzt nicht in jedem einzelnen Fall unterschreiben, so. Also ich denke, alle haben verstanden, dass sie nicht dran vorbeikommen und manche finden es gut und andere tun sich schwer damit, so würde ich es bewerten." (B25: 42)

Die zuvor dargestellten Exempel machen deutlich, dass die Betroffenheit die Sensibilisierung und das Verständnis für die Vereinbarkeitsproblematik beeinflussen kann. Dass die persönliche Betroffenheit für die Sensibilisierung der Führungskräfte hilfreich sein kann, belegt u. a. folgende Aussage:

"Ja. Die, also spätestens seit dem Thema Beruf und Pflege, also daher kommt's ja eigentlich, wenn man das dann ernst nimmt und da drüber nachdenkt, kommt man ja genau dahin [zur Vereinbarkeit]. Also dass es für jeden äh auch nicht nur die Voraussetzung nur jemand mit Kind sozusagen ist betroffen. Das war ha ganz also für viele im Bewusstsein, "ich hab doch gar kein Kind, was geht denn mich das an", so. Oder " ich hab nichts mit der Kinderbetreuung zu tun" oder "meine Kinder sind schon groß". Wir kriegen darüber natürlich auch Pflegekräfte. Weil Führungskräfte sind von dem Thema Pflege natürlich betroffen. Die sind ja auch älter, also tendenziell haben die ja dann einen pflegenden Angehörigen auf sich zukommen. Und da ist es, das hat es uns richtig leichter gemacht so einen Brücke hinzukriegen." (B26: 66)

# Maßnahmen zur Sensibilisierung

Durch interne Kommunikationsformen (Beratungsstellen, Bekanntmachungen, Veranstaltungen, Workshops, Fortbildungen etc.) soll das Thema stärker bewusst, gefestigt sowie das Verständnis für familienbewusste Maßnahmen verbessert werden (18x: B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B11, B14, B18, B19, B20, B21, B23, B24, B25, B26). Verdeutlicht wird dies mit einer beispielhaften Aussage über die Wirkung eines Führungskräfte-Workshops: B11 berichtet darüber, dass sie wahrnehme, dass Führungskräfte durch Workshops zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie lernen, ihre Beschäftigten nicht immer nur aus der Perspektive von Karriere und Aufstiegschancen zu sehen, sondern auch ein Verständnis für die Problematik von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickeln. B11 erklärt in diesem Zusammenhang, dass Führungskräfte oftmals keinen Bezug zu dieser Problematik haben, da diese im eigenen Leben keine Rolle spiele oder das Private aus dem beruflichen Setting herausgedrängt werde. Durch den Workshop aber sei bei Führungskräften partiell der Groschen (B11:60) gefallen, sodass sie "diese Brücke hinkriegen wie sie selber mit ihrem Privatleben umgehen, wie die Einschätzung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter rüber wirkt" (ebd.: 60). Neben der Sensibilität durch Betroffenheit und der intensiveren Auseinandersetzung öffne das Audit als solches den Blick (B6: 47). Es sei wahrnehmbar. dass es "zu einer stärkeren Sensibilisierung" (B5: 24) beigetragen habe.

Das Audit mache das Thema der Vereinbarkeit in der Organisation bewusster (13x: B1, B5, B6, B7, B8, B9, B12, B14, B23, B24, B26, B27; B28). Immer wieder wird in den geführten Gesprächen darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, das Bewusstsein für eine familienbewusste Personalpolitik zu schaffen und zu schärfen, d. h. zu sensibilisieren, zu kommunizieren, zu vermitteln und die Vereinbarkeit im Bewusstsein der einzelnen Personen sowie in der Organisation zu verankern (15x: B1, B2, B7, B8, B11, B14, B17, B18, B19, B21, B23 B24, B25, B26, B27). Die Grafik (*Abb. 16*) stellt die analysierte Sensibilisierung ihrer Priorität entsprechend dar:

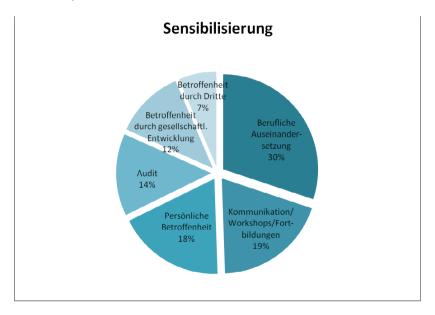


Abbildung 16: Sensibilisierung der befragten Personen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Organisationen im Rahmen des Audits berufundfamilie (Eigene Darstellung)

Fazit: These 4 geht davon aus, dass Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen mit Zertifizierungen die Intention verbinden, innerhalb der Organisation die Sensibilisierung organisationaler Themen sowie die Initiierung von Lernprozessen auszulösen und zu verbessern.

Die Interviewergebnisse zeigen, dass die Auseinandersetzung mit dem Audit bzw. mit der Vereinbarkeitsproblematik eine innerorganisationale Sensibilisierung bewirkt. Auch weisen die Aussagen der Interviewpartner darauf hin, dass Lernprozesse z. B. durch Workshops und Fortbildungen ausgelöst und verbessert werden können.

Maßnahmen zur Sensibilisierung sollen helfen, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bewusster zu machen und schließlich Überzeugungen und das Verständnis für familienbewusste Maßnahmen aufzubessern. Der Eingang der Lernprozesse und Sensibilisierung in Überzeugungen, Lern-, Denk- und Handlungsstrategien ist Thema der folgenden Ausführungen.

# 4.2.5.2 Überzeugungen

Überzeugung wird in der Interviewstudie als Gewissheit einer Idee, Aussage oder Vorstellung, folglich als Standpunkt, Haltung oder Ansicht charakterisiert (vgl. bpb-Lexikon 2011), die Entscheidungsträger bezüglich des Audits, der Auditumsetzung sowie der Thematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie haben. Durch Beweise, Erfahrungen oder Argumente kann eine Überzeugung entwickelt, gewonnen, aber auch verändert werden (vgl. Oerter/Dreher 1998: 590). Im vorliegenden Verfahren wurden Überzeugungen der Interviewpartner kodiert:

## (c) Ankerbeispiel Überzeugungen

"Aber es is', es ist sozusagen auch ein, ein, ein, ein, ein, ein Instrument, um wirklich was zu erreichen. Also ich denke mal, dass wir mit diesem Audit wirklich für die Hochschule ein kleines Stück vorangegangen sind. So." (B3: 86)

Die unterschiedlichen Überzeugungen bzw. Positionen, die von den Interviewpartnern geäußert wurden, können wie folgt zusammengefasst werden:

- Audit als Beginn einer positiven Entwicklung,
- Audit als formalisiertes Verfahren,
- Audit als wirkungsloses Verfahren,
- Familienfreundlichkeit als Zukunftsthema.
- Etablierung von Familienbewusstsein braucht Zeit,
- Familienfreundlichkeit Ungerechte Lastenverteilung sowie
- Beruf vs. Familie.

Diese einzelnen Themenbereiche bzw. Positionen sollen an dieser Stelle detailliert erläutert werden.

# Audit als Beginn einer positiven Entwicklung

Das Audit wird von einem Großteil der befragten Entscheidungsträger für gut befunden. Es sei ein Verfahren, das sinnvoll sei und einen Bewusstseins- und Umsetzungsprozess hin zu einer familienbewussten Personalpolitik antreibe, um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den beruflichen Alltag einpassen zu können (18x: B1, B2, B3, B6, B7, B8, B11, B12, B14, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B25, B26, B28).

"Aber ich fand, das war 'ne gute Sache und ohne das Audit hätten wir das nicht geschafft." (B3: 50) Wenn sich Personen mit Thematiken näher beschäftigten, steige die Kenntnis und das Verständnis für die Sache. Zugleich entwickle und forme sich damit die eigene Haltung (12x: B3, B6, B7, B8, B10, B14, B17, B19, B21, B23, B25, B26).

Das folgende Zitat beschreibt, wie der eigene anfängliche Vorbehalt durch eine nähere Auseinandersetzung zur Überzeugung geworden ist:

"Ähm und mir leuchtete, also am Anfang hab ich mich geärgert, dass ich wieder irgendeine Aufgabe eingehandelt hab, von der ich erst mal nicht so ganz überzeugt war, aber als wir dann begonnen haben, uns näher mit der Sache zu befassen, ähm da war ich ziemlich schnell davon überzeugt, als ich die Handlungsfelder gesehen hab und äh auch wusste dann, wie soll das jetzt abgearbeitet werden, dass wir uns selber Ziele geben und dass wir selber Maßnahmen belegen können. Ähm das fand ich eine gute Sache." (B19: 11)

### Audit als formalisiertes Verfahren

Der Auditprozess wird zudem als formelles, bürokratisches Verfahren wahrgenommen (10x: B3, B4, B5, B6, B10, B11, B12, B13, B17, B19), Qualitätssicherungsprozesse würden demnach meistens sehr formal ablaufen (B4: 70) und viel Prüfarbeit mit sich bringen (B3: 52; B5: 62, B19: 57), seien eine Kontrollfunktion der *berufundfamilie gGmbH*, damit familienbewusste Faktoren des Audits in Organisationen berücksichtigt werden und nicht hinter dem Kerngeschäft herunterfallen (B17: 100). Das Audit sei ein strenges Verfahren (B3: 42), das sehr viel Arbeit verursache (B3, B5, B17), und es entstehe ein "ungeheuerlicher zusätzlicher Arbeitsaufwand" (B5: 62):

"Und insofern hat offiziell noch mal sehr viel Arbeit gemacht. Also wie soll ich das sagen. Ich fand's halt sehr bürokratisch und es hat uns sehr viel Arbeit gemacht, die jetzt gar nicht ähm sichtbar äh sichtbar geworden ist nach außen." (B3: 42)

Einerseits wird das Audit als ein spannendes Verfahren (B6: 3), eine Bereicherung empfunden (B6: 7) und als gutes Instrument charakterisiert, um

- die festgelegten Vereinbarkeitsziele von Beruf und Familie zu erreichen (B3, B6, B17),
- Strukturen der Familienfreundlichkeit in Organisationen zu etablieren und
- eine familienfreundliche Haltung zu etablieren und zu verankern (11x: B2, B3, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B14, B19, B28).

"Also das gab dieses Fördernde, dieses ähm Zeigen, wir wollen, dass Kinder da sind, ja. Und äh oder sie stören uns nicht, wenn sie jetzt mal mitgebracht werden, weil dann liegt ein Notfall vor. Diese Haltung, die hat sich gut bei uns äh verankert hier im Haus." (B19: 37)

Andererseits kennzeichnen die Interviewten das Auditverfahren als bürokratische Form, die "hinderlich in der Umsetzung solcher Prinzipien" (B5: 62) sei.

Hier nehmen die befragten Entscheidungsträger tarifliche, gesetzliche Vorschriften, starre Spielregeln und Auflagen wahr, die die Umsetzung der Auditziele hemmen und konfligierende Ziele (B28: 26) hervorrufen können (6x: B3, B5, B12, B13, B14, B28):

"[...] äh wir müssen halt auf die tariflichen Vorschriften achten äh, dass wir da keine Hemmnisse haben. Aber soweit das möglich ist, wird das dann auch [Maßnahmen zur Vereinbarkeit] entsprechend umgesetzt." (B12: 46)

B13 berichtet, dass starre, gesetzliche Regelungen bzw. eine starre Handhabung von Regelungen ein Nachteil von Vereinbarkeitslösungen sein können. Er erläutert sein Argument ausführlich an einem Fallbeispiel; der Pausenregelung einer Mitarbeiterin. Zunächst erklärt B13 das Arbeitsgesetz zur Pausenregelung, das er als sinnvoll erachtet. So sei der Arbeitnehmer verpflichtet, nach sechs Stunden eine Pause zu machen. Diese Regelung sei eine Schutzvorschrift für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, an der sich die Untersuchungseinheit U5 mit ihrer Organisationsverfügung und ihrem Zeiterfassungsgerät orientiere:

"Jetzt haben wir Kolleginnen, die ihre Arbeitszeit reduziert haben äh und auf diese sechs Stunden zum Beispiel, und die auch täglich sechs Stunden arbeiten, weil das so äh so passt, mit das Kind dann abzuholen und so weiter. Und dann passiert's, dann passiert's aber mal, dass die nicht nach sechs Stunden gleich raus können, weil doch noch was äh dazwischen gekommen ist, und dann kriegen die das halt abgezogen." (B13: 114)

Das Zeiterfassungsgerät registriere die absolvierten Stunden. Sobald die Arbeitnehmer das Pensum von sechs Stunden Arbeitszeit überschritten haben, werde automatisch eine halbstündige Pause von der reinen Arbeitszeit abgezogen. Arbeite Arbeitnehmerin XY effektiv 6 Stunden und 20 Minuten, werde ihr eine Pausenzeit von 30 Minuten abgezogen, sodass trotz der geleisteten Arbeitszeit (6:20 Std.) lediglich 5 Stunden und 50 Minuten von dem Zeiterfassungsgerät registriert werden würden: Mitarbeiterin XY habe in diesem Rechenbeispiel auf der Stechuhr durch die Pausenregelung 10 Minuten zu wenig gearbeitet, obwohl sie de facto zwanzig Minuten mehr gearbeitet habe.

"[...] wenn man im Einzelfall sieht, dass diese starre Regelung wird eher zum Nachteil für diese, für diese Beschäftigte, weil sie dann, sie muss dann unterbrechen, eine halbe Stunde Pause machen, dann noch mal anfangen und eigentlich ... so, so meine ich das, >Schmunzeln< ja [...]. Das wär noch so ein Aspekt." (B13: 114- 126)

Familienbewusstsein und -freundlichkeit könne nicht immer formal realisiert werden, eine Zertifizierung dürfe nicht realitätsfern sein, sondern müsse den Bedürfnissen und den organisationalen Gegebenheiten angepasst werden (B10: 125).

Ein weiterer hinderlicher Aspekt in diesem Rahmen seien die vom *Audit berufundfamilie gGmbH* vorgegebenen Handlungsfelder.<sup>534</sup> Sie werden als wenig hilfreich, sogar störend empfunden (4x: B1, B5, B25, B26), da die Integration dieser nicht optimal sei und sich die Einpassung in die Organisation schwierig gestalte.

Die Handlungsfelder des Audits würden den Blick öffnen, seien aber nicht integer bzw. organisationsspezifisch und ganzheitlich integrierbar und somit nicht in allen Unternehmensbereichen bzw. organisationalen Tätigkeitsfeldern realisierbar (B25: 86).

Geforderte Berichte und Kennzahlen seitens der *berufundfamilie gGmbH* würden zudem den organisationsspezifischen Rahmen sprengen. Die Befragten berichten über die eigene, aber auch über die äquivalent erlebte Problematik anderer Institutionen:

Durch Netzwerktreffen habe B26 erfahren, dass auch andere Unternehmen Probleme mit der gewünschten Datenerfassung der *berufundfamilie gGmbH* haben bzw. die gewünschten Daten nicht erfassen können und sich ebenfalls über diese Handhabung beschweren.

B5 drückt ihre Wut über die Verfahrensweise *der berufundfamilie gGmbH*, die einen hohen Aufwand bedeute, aber für das Arbeiten an sich wenig Sinn mache, folgendermaßen aus:

"Was ich schon noch mal sagen, aufgreifen will, ist, ist das Schreiben, zu dem ich jetzt Stellungnahme nehmen muss. Also das sind für mich zum Beispiel Formen, wo ich denke, ähm was für mich eher hinderlich ist in der Umsetzung solcher Prinzipien. [...] Ich find, das ist ein ungeheuerlicher zusätzlicher Arbeitsaufwand, ähm der eigentlich für mich stressig ist, das ist eigentlich wie Abarbeiten irgendeines bürokratischen Schrittes." (B5: 62)

B5 berichtet, dass alle Studiendekane eine Stellung abgeben müssten, die beschreibt, welche Maßnahmen und Regelungen sie in letzter Zeit umgesetzt haben und welche sie beabsichtigen umzusetzen. Sie halte es für sinnlos, in dem Schreiben eventuelle Fälle, die möglicherweise eintreten könnten, aber noch nicht passiert seien, zu definieren. B5 schimpft:

"Dann krieg ich eigentlich Haarhochstand, nee, das funktioniert so nicht. Ich kann nicht alle Zweifelsfälle, Zweifelfälle des Lebens, es sind ständig irgendwelche Ereignisse, die man nicht hervorsehen konnte, und man muss dann damit zurechtkommen. Und was ich da brauch, das ist irgend, sind irgendwelche Strukturen, die damit klarkommen können, dass es diese Unfälle, die Ereignisse gibt. Und da brauch ich keine Struktur, die alle potenziellen Möglichkeiten integriert." (B5: 62)

<sup>&</sup>lt;sup>534</sup> Die Handlungsfelder umfassen folgende Handlungsbereiche: (1) Arbeitszeit, (2) Arbeitsorganisation und (3) Arbeitsort, (4) Informations- und Kommunikationspolitik, (5) Führungskompetenz, (6) Personalentwicklung, (7) Entgeltbestandteile und geldwerte Leistungen, darüber hinaus (8) Service für Familien.

Weitere kritische Stimmen nehmen das Audit ebenfalls als "Abarbeiten irgendeines bürokratischen Schrittes" (B6: 62) wahr, bei dem eine Schublade aufgemacht, ein Formular herausgeholt und ein Stempel daraufgesetzt werde (B11: 20 sowie B3, B4, B9, B19). Diese Kritik am Verfahren teilt B19 und schildert, dass Organisationen, die *mitschwimmen* (B19: 57), d. h., die die Auditziele nicht konsequent verfolgen, vom Zertifikatsgeber nicht geahndet werden. Es passiere nichts, die Überprüfung des Audits finde faktisch nicht statt (B19: 57). Dieser Aspekt wird lediglich von B19 genannt. B23 hingegen beschreibt den Entzug des Zertifikats, der bei Nicht-Einhaltung der Vereinbarung drohe:

"Und ähm die Umsetzung ist meines Erachtens relativ problemlos, weil man sich ja in der Zielvereinbarung zu den Maßnahmen bekannt hat, und ähm die Ziel ist nun einfach die Umsetzung der Maßnahmen und wir wissen alle, dass schlimmstenfalls, wenn man eine Vielzahl von Maßnahmen nicht umgesetzt hat, dass die äh berufundfamilie gGmbH ähm das Zertifikat entziehen wird, dass keine Verlängerungsmöglichkeit besteht." (B23: 30)

Die Kommentare von sechs befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz* machen deutlich, dass eine effektive, organisationsrelevante und realitätsnahe, kulturelle Umsetzung des Audits erwünscht ist, die auch einer Überprüfung Stand halten kann (6x: B4, B5, B9, B11, B20, B28): Das Audit brauche eine verlässliche Kontrolle und zur Umsetzung und Installation der Vereinbarkeit *ein Verfahren des Möglichmachens*, um schließlich eine *Kultur des Möglichmachens* (s. u. *handlungsleitende Intention: Möglich machen*) integrieren und etablieren zu können. Es herrscht Konsens darüber, dass es essenziell und die Aufgabe des Audits sei, eine (organisationsspezifische) Struktur zu schaffen, um eine familienbewusste Personalpolitik, Unternehmenskultur und -philosophie in der Organisation zu verankern (20x: B1, B2, B3, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B14, B17, B19, B20, B21, B23, B24, B25, B26, B27). Die Vereinbarkeit solle zur Selbstverständlichkeit in der Organisation werden, sei als Querschnittsaufgabe zu verstehen (B27, B28) und in die *Linie* der Organisationsphilosophie einzubringen (9x: B17, B19, B21, B23, B24, B25, B26, B27, B28; s. u. *handlungsleitende Intention: Linienaufgabe*).<sup>535</sup>

## Audit als wirkungsloses Verfahren

Die Kritik am Verfahren macht deutlich, dass das Audit zum Teil sehr skeptisch betrachtet wird. Nicht jeder Interviewpartner ist davon überzeugt oder kann sich mit der Zeit überzeugen lassen, dass das Audit spezifische Wirkungen erzielt (6x: B4, B5, B9, B10, B13, B22). Vielmehr beherrschen Zweifel und Misstrauen das geäußerte Votum:

<sup>&</sup>lt;sup>535</sup> Dieser Aspekt wurde bereits in Kapitel 4.2.1 kurz aufgezeigt und wird detaillierter in den Ausführungen zu Repräsentationen und Intentionen (vgl. Kapitel 4.2.5.3) berücksichtigt.

"Ob das so ein Audit so schafft und Audits überhaupt etwas bewegen, wage ich persönlich sehr in Zweifel zu ziehen, weil mir das Ganze zu formal abläuft und letztendlich für meine Wahrnehmung ähm übrig bleibt, dass auf dem Briefpapier der Organisation noch ein Siegel mehr ist. Und das musste dann auch noch nach dem Grundzertifikat, also nach der ersten Runde in der zweiten Runde ausgetauscht werden, und war dann ganz wichtig und wurde auch über den E-Mail-Verteiler kommuniziert >Lachen<, dass man seine Briefköpfe jetzt auszutauschen habe. Äh mehr nehm ich von der offiziellen Seite nicht wahr. […] Ich würde sagen, für meine Person wieder, dieses Audit oder die Tatsache, dass wir da so 'n Label auf dem Briefkopf haben, hat bei mir nichts bewirkt." (B4: 26 und 50)

Auch B22 äußert, sie wisse nicht, was ihr das Audit bringe (B22: 28), das Audit sei "viel heiße Luft" (B9, B22: 34), "ein Wort, eine Vokabel ohne Inhalt" (B22: 64 sowie B4) bzw. ein Verfahren, das der Lebensrealität nicht gerecht werde und nur einen kleinen Ausschnitt zeige (B10: 125).

Personen mit Entscheidungskompetenz, die das Audit als "ein Siegel mit optimierungswürdigen Inhalt" (B4: 36) bezeichnen, äußern, das Audit sei ein wenig realistisches und wenig veränderndes Schriftstück: Es sei lediglich viel Papier (B9, B13):

"Meine persönliche Sicht ist die, dass ich glaube, dass das viel Papier ist. Dass sich nicht wirklich was ändert, sondern das einfach nur ein, ein Stück Papier ist, ein Zertifikat in der Hand zu haben, aber die Wirklichkeit ... das dann einholt, ja. Das heißt, da steht dann drauf, wir sind ein familienfreundlicher Betrieb, aber tatsächlich werden da Erwartungen erweckt, die überhaupt nicht haltbar sind." (B9: 15)

"Für mich persönlich ist es viel Papier für nichts, ja." (B9: 73)

Fünf Personen (5x: B3, B4, B5, B6, B27) vergleichen das *Audit berufundfamilie bzw. familiengerechte Hochschule* mit anderen Zertifikaten, die ihre Organisation erworben hat. Das Audit schneidet in der subjektiven Bewertung dieser Personen schlechter ab als die beiden Verfahren "*DFG/Exzellenzinitiative*" und "*Total E-Quality Prädikat*":

Aussagen zum Zertifikat der DFG/Exzellenzinitiative

"Aber was, ich glaube aus meiner Einschätzung, was wirklich was verändert hat in den letzten fünf Jahren, ist dieses DFG-Verfahren gewesen. Und das war ja auch ein Riesenschritt für die DFG eigentlich zu sagen. … Und das war jetzt zum Vergleich zu dem Auditverfahren, da würde ich eher sagen, das war begleitend." (B27: 32)

Das Verfahren der DFG nimmt B27 wirkungsmächtiger als das Audit berufundfamilie wahr.

Aussagen zum Total E-Quality Prädikat

"[...] Ich glaube, was uns als Hochschule vielleicht vor Jahren ausgezeichnet hat vor anderen, [...], dann war es eher das Total E-Quality Zertifikat, [...]." (B4: 72-74)

B4 kennzeichnet das Total E-Quality Prädikat als hochwertige Auszeichnung, die die Anforderungen des *Audits berufundfamilie* übertreffe, da es alle Bedürfnislagen beider Geschlechter aufgreife und Kinder ebenfalls eine Rolle spielen würden.

"Also vielleicht, um es auch noch mal zu beschreiben, ähm wir haben auch 'nen Total E-Quality Prädikat, damals war ich an der Umsetzung beteiligt. Und ähm wir haben 'ne schöne Urkunde überreicht bekommen. Ähm aber das ist zum Beispiel überhaupt nicht öffentlich. Und das seh ich eben nicht auf dem Briefkopf. Mit der Begründung, es kann nicht noch was auf den Briefkopf, es kann ja nicht jedes Audit auf den Briefkopf." (B5: 32)

Oft sind Entscheidungsträger, die eine kritische Perspektive vertreten, der Meinung, dass auch ohne das Audit familienfreundliche Maßnahmen durchgeführt und etabliert werden können.

"Und das ist 'nen Aspekt, der meiner Wahrnehmung nach auch durch persönliches, persönliches Engagement, welches resultierte aus persönlicher Betroffenheit, durchaus von ähm der jetzigen Frauenbeauftragten, die ist ja Frauenbeauftragte für die Verwaltung [...] aufgegriffen und nachhaltig umgesetzt wurde, weil sie auch Mutter ist. Das ist natürlich ein Grund mit. Und das ist, hätte B2 sicherlich auch ohne Audit gemacht. Also das ist so für mich die Differenz. Braucht es dafür ein Audit oder braucht es dafür Personen, eher so wie eine Bürgerinitiative oder Selbsthilfegruppe, die ihre Chance nutzen, die sich ergibt durch ein gewissen Wohlwollen oder 'ne Aufmerksamkeit der Hochschulleitung, die das dann promoten, was auch ohne Audit die Interessenlage vieler Personen wäre." (B4: 80-82)

Es brauche vielmehr Personen als Multiplikatoren, die sich engagieren und Menschen involvieren (5x: B4, B5, B10, B13, B22), sodass das Familienbewusstsein bzw. die Familienfreundlichkeit eine Interessenlage vieler Personen werde, somit eine entsprechende Lobby entwickele (B4: 82) und die Vereinbarkeit als hohes Gut in Organisationen installiert werde (B22:60).

"Ok. Im Zweifelsfall das Wichtigste ist meines Erachtens ist nicht so sehr, dass irgend externe Stellen kommen, uns auditieren und für teuer Geld viel Wind machen und Leute vom Arbeiten abhalten, … Ähm, sondern was wichtig ist, dass wirklich innerhalb eines, eines Hauses und da eben die Spitze gefragt, ähm der grundsätzliche Wille äh da ist, etwas zu tun, ja. […]." (B22: 50)

Auch *Personen mit Entscheidungskompetenz*, die das Audit für durchaus sinnvoll erachten, bestätigen diese Aussage und stimmen überein, dass die Umsetzung von Maßnahmen wichtiger sei, als das Audit als formales Verfahren und schmückende Plakette zu haben (B7, B11, B25, B26):

"Wenn das [Audit] aber dazu dient, die Dinge besser miteinander in Zusammenhang zu bringen und sich wirklich auf diesen familiären und den Pflegezusammenhang äh überwiegend erstreckt und jetzt nicht jeden, der halt nicht vom zu Hause hier herfahren will [Telearbeit], dann äh finde ich das eine positive, also wäre mir das wichtiger als so ein Audit zu haben, sag ich es mal so." (B25: 74)

## Familienfreundlichkeit als Zukunftsthema

Dennoch wird mehrfach erklärt, dass die Thematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein Zukunftsthema sei (13x: B1, B2, B3, B6, B7, B14, B16, B17, B18, B19, B23, B25, B27):

"Also da das eine Thematik ist, bei der man nie ein Endziel erreicht hat, nie alle Probleme gelöst hat, denke ich mir, dass es eine unendliche Geschichte ist." (B16: 88)

Personen, die die Vereinbarkeitsthematik als Zukunftsthema kennzeichnen, berücksichtigen in ihren Erwägungen den demografischen Wandel sowie die arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen (5x: B1, B14, B18, B23, B27):

"Diese Tendenz ist nicht mehr aufzuhalten. Nach und nach kommen auch Männer, die Familie und Beruf vereinbaren wollen. Es kommt. Wie ich anfangs erwähnt habe, ist es ein Thema, dem wir aufgrund des demografischen Wandels mit all seinen Facetten und Konsequenzen, die er mit sich bringt, nicht verschließen dürfen, gerade dann nicht, wenn wir gutes Personal rekrutieren wollen." (B18: 40)

"Also ich bin davon überzeugt, dass es sinnhaft ist, dass es für uns hilfreich ist und dass es uns auch als Arbeitgeber ein Stück weit voranbringt. [...] Und das zeigt mir eigentlich, dass wir an dem Thema dranbleiben müssen. Und das, für mich heißt es, das Thema äh wird, wird stärker oder die Probleme werden noch in, in regelmäßiger Häufigkeit ansteigen. Nur muss der Arbeitgeber Lösungen haben, anbieten können. Und das ist etwas, was über drei Jahre hinausgeht. Also ich glaube, die, die sich dafür einsetzen, also auch die in der hauptamtlichen Politik, sehen das nicht als Dreijahresauftrag, sondern wirklich als etwas, was sich etablieren muss." (B14: 62-64)

Sechs Entscheidungsträger sind sich sicher, dass es sich Organisationen im Öffentlichen Dienst künftig nicht mehr leisten könnten, auf familienbewusste Maßnahmen zu verzichten, um auf dem Arbeitsmarkt als attraktiver Arbeitgeber bestehen zu können (7x: B1, B14, B18, B23, B27, B24: 82, B25). Dies korrespondiert damit, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* das Audit als Instrument zur Legitimitätssicherung, v. a. aber als Steigerung des Wettbewerbsvorteils und besseren Positionierung am Markt wahrnehmen (vgl. Kapitel 4.2.1).

### Etablierung von Familienbewusstsein braucht Zeit

Die Etablierung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist eine langfristige Entwicklung (10x: B2, B3, B4, B5, B7, B8, B16, B17, B19, B25): "Das geht natürlich nicht alles von heute auf morgen" (B16: 102). B25 führt aus, dass die Umsetzung und Etablierung in ihrer Organisation zehn Jahre gedauert habe: Es brauche Zeit, um mit dem Audit familienfreundliche Maßnahmen zu verankern und diese allen Organisationsmitgliedern bekannt und bewusst zu machen (B25: 26):

"Veränderungsprozesse brauchen viel Zeit und einen langen Atem." (vgl. Bröckelmann-Simon 1996<sup>536</sup>)

<sup>&</sup>lt;sup>536</sup> Bröckelmann-Simon (1996) hat für das Bischöfliche Hilfswerk MISEREOR gemeinsam mit dem BUND eine Studie mit dem Titel "Zukunftsfähiges Deutschland" herausgebracht. Ein Kapitel dieser Studie beschäftigt sich mit Zeit und geht u. a. darauf ein, wie viel Zeit Veränderungen, Entwicklungen und Prozesse brauchen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit 2011).

"Hm, die Zeitspanne von Entscheidung bis Umsetzung zu akzeptieren, dass da durchaus auch eine größere Zahl an Zeit vergehen kann, ist für mich als grundsätzlich ungeduldiger Mensch schwierig gewesen. Aber ich hab als sehr positiv erfahren, dass es also zumindest in der Landesverwaltung eine Verlässlichkeit auf die Entscheidung gab. Also wissend, dass es ein politischer Wille ist, der dahinter steht, das führte dazu, dass wir dann auch was haben umsetzen können." (B17: 100)

Zeit wird hier in Zusammenhang mit Vertrauen, Langfristigkeit und Verlässlichkeit<sup>537</sup> geäußert. Durch das Audit und den dauerhaften Prozessablauf erhoffen sich B9, B11 und B27 einen nachhaltigen Wandel und vertrauen darauf, dass sich im Laufe der Zeit eine familienbewusste Unternehmenskultur, eine Kultur des *Möglichmachens* entwickle. Ungeduldiger ist B7 und konstatiert ganz deutlich: "Beruf und Familie dauert mir zu lange" (B7: 139). Die schleppende Entwicklung bzw. Umsetzungstätigkeit visualisiert B19 mit dem Bild einer Schnecke oder Schildkröte. Beide würden langsam, aber sicher der Familienfreundlichkeit als Unternehmensfaktor näherkommen (B19: 85). Auf dem Weg zu mehr Familienfreundlichkeit im Unternehmen habe die Organisation bereits während der Projektlaufzeit einige Auditziele erreicht, es sei aber noch "was zu tun [...]" (B2: 42), da sind sich die Befragten einig (B1 bis B28): Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Organisationen "[...] ist wesentlich geworden, aber es gibt noch auch einiges zu tun" (B2: 42).

## Familienfreundlichkeit - Ungerechte Lastenverteilung

Interessant sind Äußerungen von Entscheidungsträgern darüber, dass die Familienfreundlichkeit ungerecht sei (10x: B4, B5, B6, B9, B10, B13, B18, B22, B24, B25). Die Bedeutung von der Überzeugung, *Familienfreundlichkeit* berge *eine ungerechte Lastenverteilung,* wird in den Ausführungen wie folgt gekennzeichnet: Einerseits haben Beschäftigte mit Familie Möglichkeiten, verschiedene Angebote zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu nutzen. Auf der anderen Seite gebe es aber Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die solche Vereinbarkeitsoptionen nicht nutzen könnten. Diese seien oftmals die Leidtragenden, da sie die Arbeit der anderen auffangen und abdecken müssten. B25 erläutert diese Dualität von Familienfreundlichkeit im Unternehmen am Beispiel von Kinderbetreuungseinrichtungen:

<sup>&</sup>lt;sup>537</sup> In Kapitel 4.2.6.3 wird auf diese Aspekte bezüglich Sinn- und Ernsthaftigkeit des Implementierungsvorhabens noch einmal verwiesen (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.4, 2.3.2 sowie 2.4.6).

"Im Kita-Bereich ist es so, die haben 50 Stunden Öffnungszeit, haben irgendwie 95 % Frauenanteil, ganz viele junge Frauen mit kleinen Kindern und müssen die Vereinbarkeit praktisch für, für die Eltern, die die Kinder in die Kitas bringen, abdecken, und selber haben sie das Problem, dass sie am Nachmittag arbeiten müssen, weil die Kitas ganztags geöffnet sind und ähm die meisten nicht hier wohnen und dann keine Ganztags-Kita-Plätze kriegen und, und. Also da ist das Thema Vereinbarkeit als Problem nochmal potenziert. Und das können wir auch übers Audit nur begrenzt lösen, sag ich jetzt mal so. So, also da ähm stößt man einfach so an die Grenzen." (B25: 72)

Familienfreundlichkeit könne "nur auf dem Rücken von anderen gelebt werden", tadelt B9 in diesem Zusammenhang (B9: 63). Im Öffentlichen Dienst gebe es beispielsweise lange Öffnungszeiten, aber viele Teilzeitarbeitsplätze.

Um die Öffnungszeiten abdecken und gleichzeitig familienfreundliche Arbeitszeiten aufrechterhalten zu können, sei es "der Rücken [der Vollzeitkräfte], was ich gerade gesagt hab, auf dem das dann ausgetragen wird. Die müssen dann da sein" (B9: 67). B9 sehe ganz deutlich einen Antagonismus "zwischen den Personen, die Familienfreundlichkeit in Anspruch nehmen wollen und denen, die in der Zeit dann da sein müssen" (B9: 61). Familienfreundliche Betriebe würden an dieser Stelle an ihre Grenzen kommen. Die Arbeit von Kolleginnen und Kollegen, die beispielsweise früher gingen, müssten von "jemand anderes dann wieder aufgefangen [werden], "der eben nicht für seine Familie zur Verfügung steht. Und das ist das Konfliktpotential" (B9: 53):

"Denn wenn Mitarbeiter an ihrem Arbeitsplatz nicht präsent sind, dann ist das oftmals ein Handicap für die Mitarbeiter, die anwesend sind, da sie vor Ort das ausbaden müssen." (B18: 33)

B9 schildert ihre daraus gefolgerte Erkenntnis, "dass es nur gemeinsam geht. Also nur wenn's Team stimmt, gibt's da auch eine Familienfreundlichkeit. Ansonsten ... funktioniert's leider nicht" (B9: 55). Es sei daher wichtig, neben all den individuellen Vereinbarkeitsmöglichkeiten den Standpunkt des Kollektivs nicht aus dem Blick zu verlieren (5x: B9, B21, B24, B25, B26), "weil sonst tun wir uns alle wechselseitig nichts Gutes. Sonst ähm sucht nur jeder für sich die ähm vermeintlichen Rosinen raus und kollektiv läuft's dann immer schlecht und das kann für ein Unternehmen auch nicht zielführend sein" (B24: 84). Die Arbeit dürfe trotz der Rücksichtnahme auf Vereinbarkeitsmaßnahmen nicht "hinten runterfallen" (B17, B22), sonst entstehe der Eindruck, Arbeitnehmer, die Beruf und Familie vereinbaren, würden profitieren (B25: 78) und Vollzeitkräfte müssten den Ausgleich dafür erbringen:

"Also was auch schon passiert ist, dass dann die Vollzeitkräfte alles ausbaden müssen und dann kippt natürlich die Akzeptanz. Das heißt ähm immer wieder auch zu gucken ähm, wie krieg ich denn auch eine Akzeptanz im Team hin und Flexiregeln, wird es dann genannt. Also das Thema, welche Regeln stelle ich denn auf, damit die Arbeitsbelastung dann wirklich auch ähm so eine gerechte Verteilung kriegt und nicht an die Teilzeitkräfte sich die Rosinen rauspicken dürfen und die Vollzeitkräfte müssen dann alles Unangenehme erledigen. Das ist auch passiert. Ist natürlich nicht die Regel. Aber das ist natürlich für die Akzeptanz zum Thema Familienfreundlichkeit wäre das ja ganz schlecht." (B25: 72)

B25 wirbt daher dafür, dass beide Seiten, also Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit, aber auch ohne Familie/Kinder einen Ausgleich bräuchten:

"Ich glaube ähm, den Ausgleich brauchen beide. Also die Teilzeitkräfte haben natürlich dann umgekehrt die Situation, dass die hier mittags loshetzen, um ihre Kinder irgendwo zu versorgen und dann immer noch die Sprüche kriegen "ach, ich würde jetzt auch gerne heimgehen" und so, das nervt die natürlich auch ohne Ende. Ähm ich glaube, es braucht einfach den Ausgleich ähm genau hinzugucken, was, was, was die Belange sind und ähm die Akzeptanz auch immer wieder und die, die, die Waagschale sich immer wieder anzugucken, und zwar für beide. Und eben nicht in dieses Konträre gehen, Vollzeit kontra Teilzeit. Und ähm ich glaube, den Ausgleich brauchen die, die Teilzeitkräfte auch, aber wenn man immer nur Familienfreundlichkeit, Familienfreundlichkeit, familienfreundlich, dann gibt's irgendwann ein Ungleichgewicht und dann gibt's andere, die sagen "äh, ich kann es irgendwie nicht mehr hören, ich finde es ungerecht". Und darauf muss man achten." (B25: 78)

Entscheidungsträger (4x: B24, B25. B26). die das Kollektiv B9, bei der Vereinbarkeitsthematik berücksichtigen, schlussfolgern, dass es wichtig sei, diese Kontroverse mit einzubeziehen und mitzudenken, um Akzeptanz und Verständnis für die Vereinbarkeit hei allen Organisationsmitgliedern zu fördern. Damit Organisationsmitglieder von einem solchen Audit profitieren und Vorteile Vereinbarkeitsmaßnahmen wahrnehmen können. 538 plädieren vier der Befragten für einen erweiterten Begriff von der Vereinbarkeit Beruf und Familie (4x: B23, B25, B26, B27). Die Ausweitung der Vereinbarkeit auf alle Lebensphasen wird von B23 aufgegriffen und wie folgt ausformuliert:

"[U]nd ich würde fast sagen, dass diese Maßnahmen nicht mehr nur auf Beschäftigte mit Kindern oder mit pflegebedürftigen ähm Angehörigen ausgerichtet sein sollten, sondern jetzt dieses Thema vielleicht ja in, in den Medien Work-Life-Balance äh, wo man auch Beschäftigte mit ehrenamtlichem Engagement unterstützen kann oder die ähm ja in Gemeindevertretungen sind oder ähnlich engagiert sind oder die aus gesundheitlichen Gründen andere Belastungen haben, die jetzt nicht nur den Themenbereich Pflege und Kinder zuzuordnen sind, >Räuspern< sondern dass die Maßnahmen im Prinzip auf eine ganz breite Palette gestellt werden müssen, die von möglichst vielen ähm Beschäftigten in Anspruch genommen werden kann und meiner Meinung nach äh, ich hab's eben schon mal gesagt, dieser Trend zu Beruf und Familie wird sich aus meiner Sicht irgendwann mal umbenennen müssen in ja Familie und Arbeiten oder Familie und Ver... ja oder Beruf und ... ich weiß es nicht, also. Es gibt, es wird ein anderer Begriff sein, wo man denkt, aha, das ist es eigentlich und es geht nicht mehr um Beruf und Familie, sondern es geht, es ist ganz allgemein, es muss allgemeiner aufgestellt werden, will ich damit sagen." (B23: 24)

Die Befragten sind der Auffassung, dass durch Vereinbarkeitsmaßnahmen Menschen mit Familie profitieren und Menschen ohne Familie keinen Nutzen bzw. gewisse Einbußen haben. Um in der Vereinbarkeitsproblematik allen Arbeitnehmern gerecht zu werden, sei die Erweiterung des Vereinbarkeitsbegriffes, wie im vorangestellten Zitat geschildert, erforderlich (4x: B23, B25, B26, B27).

<sup>&</sup>lt;sup>538</sup> "[B]ei den familienfreundlichen Betrieben wäre es wichtig, darauf zu schauen, dass eben nicht nur die was davon haben, die, wo es sowieso etwas leichter ist, das darzustellen." (B9: 85)

### Beruf vs. Familie

Die vorangegangenen Ausführungen beschreiben den Konflikt zwischen Beruf und Familie, sodass die Maßnahmen zur Vereinbarkeit der organisationalen Aufgabenerfüllungen oder dem Kollektiv schaden können. B21 wirbt dafür, dass die Vereinbarkeit der Aufgabenerfüllung nicht schade: "Im Gegenteil, wir fahren besser damit". Man müsse gegen dieses Vorurteil durch positive Beispiele (Vereinbarkeit kann funktionieren) vorgehen (B21: 70).

Acht interviewte Personen überblicken die Vereinbarkeitsthematik und deren Umsetzung und geben kund, dass ihnen (2x: B18, B22) und/oder einigen Entscheidungsträgern die Arbeit wichtiger sei als das Vereinbarkeitsthema (6x: B4, B5, B7, B13, B14, B21): Arbeitnehmer seien originär in der Organisation tätig, um ihre beruflichen Kompetenzen einzubringen. B22 erklärt, sie und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter seien schließlich "zuallererst hier, weil wir quasi aufgrund eines, eines Vertrages, eines Dienstverhältnisses äh hier arbeiten und dafür bezahlt werden" (B22: 26).

"Man will ja auch noch irgendwo, ich bin ja hier, weil ich Geld verdienen will und ähm das tue ich, indem ich hier ein, eine äh eine Funktion ausübe sozusagen, ja. [...]." (B22: 32).

Die Entscheidungsträger, die sich darauf berufen, dass die berufliche Tätigkeit in Organisationen im Vordergrund stehe, schließen die Familienfreundlichkeit nicht aus. Familienfreundlichkeit müsse in die Organisationseinheit verträglich eingepasst werden:

"Es muss halt in der Organisationseinheit passen und ein vernünftiges Arbeiten muss gewährleistet sein." (B18: 23)

Es sei sodann ein Bestandteil, die Arbeit so zu organisieren, dass die Aufgaben erledigt und das Familienleben berücksichtigt werden könnten.

"[...] Und das muss man ganz klar sagen, da geht vor, dass die Arbeit gemacht wird und da finden sich aber ganz kreativ, man sitzt hier zusammen, überlegt ähm was liegt an und wie kann man das organisieren. Da gibt's Phasen, die sind extrem stressig, dann ist es manchmal schwieriger ähm. [...] Man muss dann halt nur einfach überlegen, wie kriegt man Überschneidungen so hin, dass man auch noch miteinander redet. Und nur am Telefon reden ist, das reicht auf die Dauer eben nicht. [...] Die Koordination wird schon ein Stück weit erschwert und wir sind momentan nur zu zweit, normalerweise zu dritt. Ich muss halt auch gucken ähm, dass dann, dass es so gut läuft, dass eben diejenigen, die Vollzeit da sind oder ganztags da sind, jetzt nicht dauerhaft da drunter leiden, dass andere, sagen wir mal, leichte Privilegien dann einfach genießen. [...] Ich geh grundsätzlich davon aus, dass jeder seine Arbeit in gewissem Maße gerne und verantwortungsbewusst tut und dann findet man immer irgendeinen Weg und einen anderen Winkel, um Beruf und Familie vereinbaren zu können." (B22: 32-46)

"Anstrengender war, war jetzt das Zusammenarbeiten besser koordinieren zu müssen, durch die vielen Arbeitszeitmodelle oder die Telearbeitsplätze. Also die Koordinierung wurde erschwert." (B18: 32)

Dass die Vereinbarkeit eine große Koordination in Organisationen abverlange, ist ebenfalls Inhalt weiterer Interviews (6x: B9, B10, B17, B18, B22, B26).

Abschließend werden die beschriebenen Überzeugungen bzw. Positionen zum Überblick in der nachstehenden Grafik (*Abb. 18*) zusammengefasst:

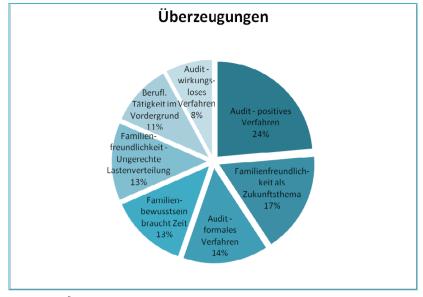


Abbildung 17: Überzeugungen der Personen mit Entscheidungskompetenz bezüglich des Audits, seiner Umsetzung und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Organisationen (Eigene Darstellung)

Fazit: Die Grafik (*Abb. 17*) sowie die vorangegangenen Ausführungen haben die unterschiedlichen Überzeugungen und Haltungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie der interviewten Entscheidungsträger aufgezeigt. Die Aussagen aller befragten Entscheidungsträger (B1 bis B28) machen deutlich, dass es essenziell ist, dass sich die Verwaltungsspitze (Hausleitung sowie Führungskräfte) beispielhaft verhält, sich der Vereinbarkeitsproblematik stellt und sich die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zur persönlichen Grundeinstellung macht (B22: 42), um "auch die Vorgesetzten in anderen, in den Abteilungen, in den Referaten" (B21: 60) zu erreichen. So könne sich eine familienbewusste, familienfreundliche Kultur verbreiten (B21: 62). Darüber hinaus sind sich 14 Entscheidungsträger sicher, dass familienbewusste Überzeugungen, das Verständnis bzw. die Befürwortung des Audits und seine Umsetzung "möglicherweise an der Altersstruktur oder an der Art der Persönlichkeitsstruktur der Vorgesetzten" (B17: 56), der persönlichen Betroffenheit oder anderen Arbeitsbildern (B26: 24) liege (14x: B3, B6, B7, B8, B10, B14, B17, B19, B21, B22, B23, B26, B27, B28):<sup>539</sup>

<sup>539</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.2.3 sowie 2.4.3.2, die sich u. a. mit der Grundüberzeugung, Prägung, den Erfahrungen der Menschen beschäftigten.

285

"Die Problematik hängt immer für mich äh bei den Akteuren zum einen. Also ... ja, ich sag es jetzt mal so böse, wie ich es meine, eine Personalchefin, die selbst zu Hause wohnt, also bei ihren Eltern, und bekocht wird und. die. die versteht das einfach überhaupt nicht. ne." (B28: 32)

# 4.2.5.3 Mentale Repräsentationen und handlungsleitende Intentionen

Integrations- und Modifikationsphase bezeichnet Pawlowsky (1994: 324) als Lernyorgang, in dem auf Grundlage kognitiver Strukturen<sup>540</sup> bzw. gedanklicher Konzeptionen Vorstellungen entwickelt werden (mentale Repräsentationen), wie etwas geschehen soll (handlungsleitende Intention). Unter mentaler Repräsentation wird das Denken, die Entwicklung persönlicher Konstruktionen, d. h. ein Interpretieren und Lernen, verstanden (in Anlehnung an Kelly 1991; s. o.). Mit handlungsleitender Intention wird in der Interviewstudie dagegen Handlungswille bzw. Handlungsabsicht. der eine zu der sich Organisationsmitglied entschieden hat, bezeichnet (vgl. Oerter 1998: 807f. in Anlehnung an Kuhl 1987: s. o.). Repräsentationen und Intentionen werden als gedankliches und handlungsleitendes Konzept, also als Orientierungshilfe für ein Vorgehen aus einem bestimmten Beweggrund dargestellt. Aufgrund eines Beweggrundes oder Motivs wird ein Handlungsziel durch ein bestimmtes Handlungsmuster angestrebt. Entscheidungsträger haben, wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, eine bestimmte Überzeugung, eine Beurteiluna bezüglich Einschätzung bzw. des Audits und der inhärenten Vereinbarkeitsthematik entwickelt. Sie können durch ihre Einsichten und Erkenntnisse absehen und schlussfolgern (vgl. Oerter/Dreher 1998; 590, s. o. schlussfolgerndes Denken). wie sich die Vereinbarkeit in ihrem Verantwortungsbereich entwickeln könnte. Etwas abzusehen bedeutet vorauszuschauen, eine Vision, ein Wunschbild zu haben (vgl. Lasko/Blume 2007: 146). Nach Lasko und Blume (2007: 148) sind zum Umdenken und Umsetzen neuer Handlungsweisen Zukunftsperspektiven, Wunschbilder bzw. persönliche Konstruktionen und Überzeugungen notwendig. Diese seien mit der Hoffnung verbunden, durch zukünftig modifiziertes Agieren etwas zu bewirken (vgl. Kapitel 2.3). Für die vorliegende Interviewstudie liegt die Hoffnung darin, die Vereinbarkeit in Unternehmen als Tagesgeschäft zu etablieren, präventiv auf den prognostizierten Arbeitskräftemangel zu wirken und sich entsprechend positiv zu positionieren (vgl. berufundfamilie gGmbH 2011).

Die Entscheidungsträger erhoffen sich, "dass der Gedanke Vereinbarkeit jetzt von Beruf und Familie immer das, der übergeordnete Lösungsansatz" (B21: 60) sei. Diese übergeordneten Lösungsansätze bzw. das absichtsvolle Handeln drücken/drückt sich in verschiedenen Repräsentationen und Intentionen aus, die auf der Sensibilisierung, eigenen Erfahrungen/Vorstellungen, folglich auf einer familienbewussten Überzeugung basieren.

<sup>40</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>540</sup> "Kognitive Strukturen sind alternative Kategorisierungs-, Problemlösungs- und Verhaltensprogramme, über die der Organismus in gewissen Grenzen und je nach Situation bedingt verfügen kann." (Seiler: 1973:9)

Mentale Repräsentationen werden dabei verstanden als Beweggründe bzw. Wissensrepräsentationen/gedankliche Konzeptionen; Intention als Handlungsabsicht, d. h. als Ausdruck bzw. inhaltlich orientierte Darstellung realisierten Wissens (vgl. Schütz 1971, Wettler 1979).

### Ankerbeispiel

### (b) Mentale Repräsentation/handlungsleitende Intention

"Ja, ist auch so, dass ich mir dessen bewusst bin, dass der Gedanke Vereinbarkeit jetzt von Beruf und Familie immer das, die übergeordnete, der übergeordnete Lösungsansatz sein muss." (21: 60)

"Also für mich ist es beispielsweise von Bedeutung, wenn man Kinder zu betreuen hat, dass dann ja ähm zum Beispiel Veranstaltungen nicht auf die Tage legt, wo sie freihaben und dass man solche, dass man Familienpflichten der Leute und dass man die, die Arbeitszeit reduziert haben, berücksichtigt und nicht ausschließt von, von Veranstaltungen und von Besprechungen und solchen Dingen. Es ist für mich zum Beispiel ganz wichtiger Punkt, dass man versucht, Besprechungen nicht über normale Arbeitszeit hinaus zu legen." (B1: 45)

Es konnten neun mentale Konstruktionen/Repräsentationen analysiert werden, die in acht handlungsleitenden Intentionen Ausdruck finden.

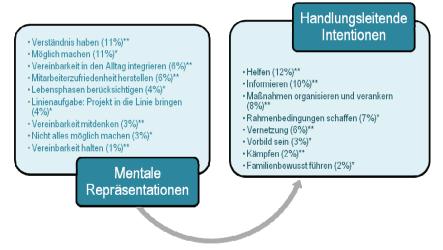


Abbildung 18: Analysierte Repräsentationen und Intentionen (Eigene Darstellung)541

Exemplarisch werden einige mentale Konstruktionen, die Beweggrund sind und durch bestimmte Handlungsziele in Handlungsstrategien münden, vorgestellt.

<sup>5/</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>541</sup> Die mit \* gekennzeichneten Repräsentationen und Intentionen werden in der Folge erläutert, da sie für die Diskussion wichtig sind. Die Beschreibung der mit \*\* gezeichneten Repräsentationen und Intentionen findet im Anhang Berücksichtigung. Diese Aspekte sind den im Hauptdokument beschriebenen Aspekten implizit.

Die analysierten gedanklichen und handlungsleitenden Konzepte der Entscheidungsträger divergieren zum Teil, weisen jedoch auch Analogien auf. Die jeweilige Divergenz und Affinität wird in der Vorstellung berücksichtigt.

Alle Befragten sind sich einig, dass das Ziel dieser mentalen und handlungsleitenden Entwürfe die Unterstützung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Organisation, die Beruf und Familie vereinbaren wollen, sei (B1 bis B28).

## Möglich machen (11 %)

20 interviewte Personen vertreten für sich die grundsätzliche Handlungsdevise, Vereinbarkeit *möglich zu machen* (20x: B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B14, B15, B17, B18, B19, B20, B21, B22, B24, B26, B28). *Möglich machen* wird von den Interviewpartnern als Suchen von Lösungen verstanden. <sup>542</sup>

"Also ich sag mal so ähm, das ist ja nicht meine erste Führungsaufgabe hier. Ich bin in Führungsfunktion seit 1996 und ähm hatte da am Anfang auch noch keine Kinder, und weil mir das schon immer wichtig war, hatte ich ja gesagt, wir haben da drüber nachgedacht, ähm versuche ich eben ähm auch für Mitarbeiter ähm die Vereinbarkeit möglich zu machen. [...] Und ähm jetzt gibt es in meinen Augen sehr viele Möglichkeiten, ähm wenn man da in einem Vertrauensverhältnis miteinander umgeht, ähm das eine zu tun, um das andere zu lassen. [...] Ich seh ja, wenn das nicht funktioniert, dann gehen eben bestimmte Dinge auch nicht, sondern es muss halt im Rahmen dessen, dass die Arbeit weitergeht und läuft, möglich sein. Und da gibt es sehr viele Spielarten und Varianten. Deswegen sagte ich ja auch so ein bisschen spitz "ich weiß nicht, was mir so ein Audit bringt, nachher ist es immer wichtig, wie wird es gelebt im direkten Miteinander", ja." (B22: 26-28)

Jede Führungskraft solle überprüfen, welche Maßnahmen und Regelungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie im eigenen Verantwortungsbereich getroffen werden könnten, postuliert B26 (B26: 88). Und tatsächlich versucht eine Vielzahl der *Personen mit Entscheidungskompetenz*, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie möglich zu machen:

"Und wenn ich jetzt erfahre, also es gibt da ein Problem, beispielsweise eine Fortbildung mit einem Kind, schalte ich mich ein, versuche eine Kinderbetreuung zu organisieren oder äh die zahlreichen Möglichkeiten. Ich vergebe selbst dieses Notebook, ja. Bin dann immer in der Lage ähm die Genehmigung dafür zu erteilen und sorg dafür, dass das in aller Regel auch funktioniert. Also es ist eigentlich immer erst der erste Gedanke äh, wie kann ich helfen? Möglicherweise ist es mal ein singuläres Problem, da muss man mal schauen, was man jetzt äh da machen kann, aber ich schau halt immer das Repertoire unserer Möglichkeiten an und sage: "Da können wir doch dieses und da können wir doch jenes machen." Oder, wenn es gar nicht geht, dann bleiben sie zu Hause." (B21: 60)

\_

<sup>&</sup>lt;sup>542</sup> Dem gedanklichen Konzept *Möglich machen* sind die Aspekte *Helfen, Verständnis haben* und *Informieren* implizit (s. Anhang: *Mentale Repräsentationen und handlungsleitende Intentionen*).

Es solle eine Kultur des *Möglichmachen*s entstehen (11x: B4, B5, B11, B12, B14, B18, B19, B21, B22, B24, B25). Familienfreundlichkeit solle gedacht und verankert werden (15x: B1, B2, B3, B8, B10, B12, B14, B17, B18, B19, B21, B23, B24, B25, B26) und mit dem nötigen Verständnis, den erforderlichen Angeboten, Informations-, Unterstützungs- und Lösungsmöglichkeiten etabliert werden:

"Also das ist das, was ich meine, das *Möglichmachen*. Also alle, die an entscheidenden Stellen sitzen, die ähm über solche Dinge ähm zu befinden haben, wenn sie diese Kultur des *Möglichmachen*s für sich als Kultur haben. Man muss vielleicht Verfügungen infrage stellen, aber das sind ganz wichtige Aspekte und ich glaube, dann eigentlich kann's funktionieren." (B5: 66)

B24 äußert, das *Möglichmachen* sei eine "ganz praktische Tätigkeit" (B24: 52) und beschreibt die *Kultur des Möglichmachen*s wie folgt:

"Das bedeutet es ganz praktisch, ja. Man muss immer mit einem guten Willen sozusagen rangehen und ähm dann, dann gibt es auch Lösungen, ja. [...]. Praktische Lösungen für alle suchen und finden." (B25: 56 und 78)

Die Kultur des Möglichmachens sei eng verbunden mit dem Suchen nach individuellen Lösungen, die in den Interviews mit zahlreichen Beispielen belegt werden können. Das Möglichmachen korrespondiert mit den Aussagen der Entscheidungsträger, dass Familienfreundlichkeit nicht formal geregelt werden könne, sondern den spezifischen Bedürfnissen angepasst werden müsse (vgl. Kapitel 4.2.5.2). B21 weist darauf hin, dass er als Ansprechpartner im Personalbereich Probleme oder Schwierigkeiten von Arbeitnehmern kenne, daher spezifisch auf Bedürfnisse dieser eingehen und individuelle Lösungen möglich machen könne:

"Ja, die Bewusstseinsbildung, dass Vereinbarkeit von Beruf und Familie nicht nur auf dem Papier stehen sollte, sondern dass man bei vielen Gelegenheiten eigentlich äh dieses Prinzip auch in einer Betriebsgemeinschaft leben kann und äh das gilt gerade in meiner Funktion halt in besonderer Weise, weil ich ja Ansprechpartner bin für ja in der Regel alle Mitarbeiter und die Probleme kenne. Und da gibt's dann immer wieder die Möglichkeit äh beispielsweise bei Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen äh Lösungsansätze zu bieten, zu sagen: "Dafür schieben wir einfach die Arbeitszeit von da nach da." Oder "wir bieten die Möglichkeit" oder eine Beurlaubungsmöglichkeit. Also es ist, gerade in der Schlüsselposition des äh Personalreferats gibt es unzählige Möglichkeiten, darauf Rücksicht zu nehmen." (B21: 38)

Diese Aussage bestätigen ebenfalls weitere Tätige in Personalbereichen der befragten Organisationen (8x: B4, B12, B14, B18, B19, B22, B24, B25), die Einfluss auf die Umsetzung von Vereinbarkeitsmaßnahmen haben. Zwei Beispiele sollen stellvertretend für eine Fülle an individuellen Lösungsmöglichkeiten zur Vereinbarkeit präsentiert werden:

"[...] bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, für die ich mich zuständig fühle, also wo ich Projektleitung bin, da hoffe ich, dass ich ein ähm ein Kommunikationsklima erreicht habe, das so viel Vertrauen in den Wunsch der gemeinsamen Problemlösung zulässt, dass mit das kommuniziert wird. Und zwar, wenn geht, natürlich rechtzeitig. Akuterkrankungen können am Montag auftreten und Dienstag ist der offizielle Termin, aber es gibt grad aktuell doch bei meinen, in Gänsefüßchen, Mitarbeiterinnen eine Mutter mit Kind, welches mit einer körperlichen Veränderung zur Welt kam, die von der noch nicht klar ist, inwieweit sie über eine sehr engmaschige Kontrolle hinaus auch in größerem Ausmaß angegangen werden muss. Und da gibt es einfach Absprachen und ich bin im Groben informiert über die Termine, die anstehen und auch über die Diagnostik usw. [...] Ich hoffe, aus meiner Perspektive zumindest dass es da eine faire Absprache gibt." (B4: 44)

"Also wir hatten einen Ingenieur war das, aus dem Bereich Bauaufsicht/Bauamt äh, da sind beide Eltern plötzlich innerhalb kurzer Zeit zum Pflegefall geworden durch Schlaganfall, das andere Krankheitsbild weiß ich nicht, und äh eine Heimunterbringung war so schnell auch nicht möglich. Äh, die Ehefrau von ihm äh selbst auch gesundheitlich eingeschränkt und äh er hatte keine Möglichkeit, was mach ich jetzt. Und da haben wir dann auch so ein Teilzeitmodell entwickelt, wie so ein Arbeitszeitkonto, äh dass er da frei agieren konnte mit seiner Arbeitszeit. Die Kollegen haben sich bereit erklärt, das mitzumachen soweit als möglich in dieser Übergangsphase, bis dann eine Regelung da war. Und äh gut, wir mussten da arbeitsvertraglich nicht eingreifen, aber wir haben dann auch eine entsprechende Vereinbarung gemacht, dass das mit diesem Arbeitszeitkonto entsprechend laufen kann und er zum späteren Zeitpunkt den Ausgleich dann wieder schafft und auch die Möglichkeit hat zu sagen äh, "ich gelte diesen Teil finanziell ab, das zahl ich zurück", praktisch wie ein unbezahlten Urlaub jetzt mal, ja. Und äh, ja ähnliche Situationen, Mütter mit Kindern ja, wo keine Unterbringungsmöglichkeit da ist. [...]" (B12: 50)

Der Aspekt des *Möglichmachens* steht im Zusammenhang mit der mentalen Repräsentation *nicht alles möglich zu machen* (3 %): *Möglichmachen* wird partiell kontrovers thematisiert: Denn die Vereinbarkeit habe ihre Grenzen (5x: B3, B5, B7, B10, B22). Die Arbeit dürfe unter Vereinbarkeitsmaßnahmen nicht leiden, das Kollektiv dürfe nicht überstrapaziert werden (s. o. *Familienfreundlichkeit vs. ungerechte Lastenverteilung*), und die Vereinbarkeit dürfe nicht dazu führen, dass sich Eltern ihrer Erziehungsverantwortung entziehen (B10). Die Erklärung von B10 soll beispielhaft die Grenzen der Familienfreundlichkeit, die laut der Entscheidungsträger gesetzt werden sollen, verdeutlichen:

"Ja. Und äh das äh, und, und wenn wir jetzt zu viel zur Verfügung stellen, ist auch wieder nicht kinderfreundlich, ja. Wenn wir zu viel wegnehmen den, den äh, den Familien, ne. Ist auch ein bisschen ((?)), wenn man keine zwischen, zwischen äh, äh 22.00 und 6.00 Uhr keine Betreuung haben, ne. Das heißt, Mütter mit Kindern in einem Alter, in dem sie die Mutter noch brauchen, ist wieder [...]." (B10: 105) "Und, und von, von ... also bis 22.00 Uhr find ich auch schon fast übertrieben, ne. Aber wenn äh, wenn wir von 22.00 Uhr bis 6.00 Uhr keine Betreuung anbieten, sie wäre auch teuer und sie wäre sehr exklusiv, ja. Ähm, dann äh heißt das auch, dass ich sag mal Mütter im, mit Kindern im Alter bis zu einem Jahr zu mindestens mal oder eher bis drei Jahre, auch nachts nicht arbeiten können. Ne, und das äh ist auch Familienfreundlichkeit. Das hängt auch mit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zusammen, dass wir, dass wir nicht alles möglich machen." (B10: 107)

# Lebensphasen berücksichtigen (4 %)

In den Interviews wird immer wieder herausgestellt, dass der Fokus der Vereinbarkeit auf Personen mit Familien und Kindern liege (B1 bis B28). Daraus ergebe sich partiell ein Ungleichgewicht zwischen Personen, die vereinbaren, und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die von den Vereinbarkeitsmaßnahmen nicht profitieren bzw. vernachlässigt werden (s. o. Überzeugung: Familienfreundlichkeit – Ungerechte Lastenverteilung).

Neben den Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sei es bereits selbstverständlich, dass auch die Vereinbarkeit von Beruf und Pflege in Organisationen Unterstützung gefunden habe; da sind sich alle Interviewten einig (B1 bis B28). Allerdings werden Vollzeitbeschäftigte, die sich ggf. in anderweitiger Form engagieren, von diesen Maßnahmen der Vereinbarkeit ausgeschlossen. Nicht zuletzt erzeuge diese Einstellung die mentale Repräsentation *Lebensphasen zu berücksichtigen*:

"Ich denke, der erweiterte Begriff von Vereinbarkeit Beruf und Familie ist ja im Prinzip so was wie eine Work-Life-Balance. Ob ich jetzt irgendwie kleine Kinder zu Hause habe oder eine Belastung habe, weil weiß ich nicht, mein Hund krank ist, ist jetzt vielleicht ein bisschen blöd, aber ähm meine Schwiegermutter oder egal wer oder meine Schwester oder ähm, ich denke, dass es, also die, der erweiterte Begriff von Vereinbarkeit, denke ich, ist ja schon, dass man sagt ähm, "Familie heißt ja nicht nur kleine Kinder"."(B25: 80)

Lebensphasen berücksichtigen bedeutet für acht Personen, dass der Fokus nicht auf der Vereinbarkeit von Familie und Beruf liegen solle, sondern auf das Kollektiv als Work-Life-Balance ausgebreitet werden müsse (8x: B8, B9, B17, B22, B23, B24, B25, B26; vgl. Überzeugung: Familienfreundlichkeit – Ungerechte Lastenverteilung). Es komme mehr auf die Individualität des Einzelnen an (B24: 84). Wichtig sei, dass das Kollektiv insgesamt profitiere und die Einseitigkeit der Vereinbarkeitsregelungen verringert werde (3x: B8, B9, B25).

# Linienaufgabe: "Das Projekt in die Linie bringen" (4 %)

Das *Projekt in die Linie bringen*<sup>543</sup> bedeutet, dass die Maßnahmen nicht länger in Handlungsfelder untergliedert, sondern langfristig und nachhaltig in der Unternehmensstruktur verankert werden und somit in allen Organisationsbereichen und Außenstellen Berücksichtigung finden (9x: B2, B3, B9, B14, B19, B24, B25, B26, B27).

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>543</sup> Der Leitgedanke, das Familien-/Vereinbarkeitsbewusstsein in die Unternehmensstruktur einzupassen (s. o. Überzeugung: Audit als formalisiertes Verfahren; vgl. Kapitel 4.2.1.3: Verankerung des Audits in der Organisationslinie), korreliert mit dem Aspekt Vereinbarkeit in den Alltag zu integrieren und mitzudenken sowie mit den Intentionen Rahmenbedingungen zu schaffen (s. u.), Maßnahmen zu organisieren, zu verankern und zu vernetzen (s. hierzu die weitere Ausführung im Anhang).

Familienfreundlichkeit solle zum Leitbild werden und sich durch die gesamte Organisation erstrecken (U1, U5, U6, U7, U8; s. o.; vgl. hierzu ebenfalls Kapitel 2.3.2 sowie 4.2.1.3):

"Ja, ja, wir haben ja auch das Leitbild geändert. Wir haben das in unsere Visionen mit reingenommen. Wir haben äh in die strategischen Ziele eingebaut. Also das zieht sich überall durch, dieses Thema Familienfreundlichkeit." (B2: 44)

Den Leitgedanken, das *Projekt in die Linie* zu bringen, verfolgen fünf Untersuchungseinheiten (U1, U5, U6, U7, U8).

U5 deklariert dies als Unternehmensziel und B27 erläutert, dass die Federführung des Audits in der Personalabteilung liege und dort seines "Erachtens richtig aufgehängt [ist], es muss eigentlich in die Linie, es ist in allen unseren Konzepten jetzt integraler Bestandteil [...]" (B27: 52). B25 beschreibt den Begriff das Projekt in die Linie zu bringen umfassend:

"Also es gibt jetzt, es wird eine neue Zielvereinbarung geben mit, da wollen wir auch nur noch unsere Ziele drin haben. Also dieses ähm, die Unternehmensziele praktisch übers Audit runterbrechen und uns nicht mehr nur an diesen Handlungsfeldern entlang hangeln, weil die Handlungsfelder, die es im Audit gibt, die sind für die Entstehung von Maßnahmen und für die Betrachtungsweise sind die gut, um den Blick auch zu öffnen, was kann es dann heißen. Aber zum jetzigen Zeitpunkt laufen die Handlungsfelder dann gefüllt wieder guer zu den Zielen, die man umsetzen will. Also das lässt sich dann in den Handlungsfeldern nicht mehr beschreiben so. [...] Also die Handlungsfelder sind ja dann Arbeitszeit, Arbeitsorganisation und die stehen so nebeneinander. Und wenn das Unternehmensziel aber ist, vom Projekt in die Linie zu kommen, ... dann musst du praktisch nicht, da muss ich klar beim Thema Arbeitszeit auch gucken, wie komme ich vom Projekt in die Linie, aber als Unternehmen ist für mich nicht wichtig, dass das Handlungsfeld von dem Projekt in die Linie kommt, sondern dass die Mitarbeiter wissen, wer bearbeitet das und wo kann ich hingehen und wer regelt mir das. Also da sind dann andere Maßnahmen wichtig. [...] Ähm ... ja und ähm dieses vom Projekt in die Linie. Also weiter die Stadt als, als familienfreundliche Stadt und familienfreundlicher Arbeitgeber, aber auch zeitbewusste Stadt. Also dass noch mal klar wurde, ist, dass ähm dieser Zeitfaktor, der ja auch so viel Stress macht, das ist was, was ähm was für die Menschen im, im beruflichen Leben einfach ganz wichtig ist, und zwar für alle." (B25: 86-92)

Ähnlich ist diesem Vorhaben die Absicht von den Untersuchungseinheiten (U6, U7, U8), eine *eigene Marke* zu etablieren (5x: B17, B18, B19, B21, B23). B21 äußert: "Man kann sich nicht auf ewig zertifizieren lassen" (B21: 78). Ab einem bestimmten Zeitpunkt ginge es nur noch darum, den Bestand "an gewissen äh familienfreundlichen Maßnahmen bestätigen" zu lassen (B21: 78):

"Insofern ist der Weg hin zu einer eigenen äh, zu einem eigenen Wertebild das Richtige. [...] das wird so sein, dass wir aufgrund unserer Erfahrungen sagen: "Das ist der Standard." [...] Das ist vielleicht so das Wichtigste. Dass also ich jetzt großen Wert darauf lege, dass wir möglichst viele und einen breiten Standard aufschreiben können als das, was wir dann ja immerhin neunjähriger Zertifizierung und Tätigkeit mit der Audit berufundfamilie GmbH, dass ja alles das, was wir da an Vorteilen und äh Erkenntniswerten gewonnen haben, umsetzen, um später dieses Landeserscheinungsbild so zu prägen. Und da denke ich, hat auch Audit berufundfamilie einen ganz, ganz guten Stellenwert, hat auch eine große Leistung erbracht. Also wir gehen jetzt nicht im Streit oder im Zorn aus dem Audit heraus, sondern wir sagen uns, "die haben uns geholfen, aus einer Ursprungssituation heraus wirklich dieses Bewusstsein zu fördern. Und jetzt ist es an uns als Landesdienst ... als Landesdienst, als Land Hessen, als Dienstherr, all das auch, und zwar überall, anzugehen." Das wird die große Aufgabe sein." (B21: 78)

#### B17 erläutert eingehend, wie und warum die Entwicklung einer eigenen Marke forciert werde:

"Also wissend, dass es ein politischer Wille ist, der dahinter steht, das führte dazu, dass wir dann auch was haben umsetzen können. Und ohne diesen Druck auch, sagen wir mal, es ist ja einerseits ein politischer Druck, der dann umgeleitet worden ist zu dieser berufundfamilie gGmbH, die dann sozusagen von außen einen Druck gegeben hat durch die Struktur, weil es ja ein sehr strukturiertes Verfahren ist, ähm hat es uns bewegt also, hab ich erlebt, wie wichtig es ist, dass praktisch immer einer da ist, der eine Kontrolle auch ausübt, auch, dass die Maßnahmen fortgesetzt werden, weil man in einem hohen Risiko läuft, dass es, ich sag jetzt mal, als sogenannte weiche Faktoren hinten runterfällt hinter dem Kerngeschäft. Also ich könnte mir vorstellen, wenn das nicht dahinter gewesen wäre, hätten wir vielleicht nach ein paar Jahren gesagt: "Ach ja komm, Vereinbarkeit", um dann irgendwann wie Phönix aus der Asche zu kommen und zu sagen: "Ach du Gott, guck mal, alle anderen kriegen Arbeitskräfte, nur wir nicht, weil ... " Ja, und das ist glaube ich deshalb unter die ..., deswegen ist auch ..., also ich persönlich hab das auch sehr stark vertreten, dass ähm wir die ähm Auditierung noch mal gemeinsam mit allen Ressorts machen. Es ist, gab dann eine sehr grundlegende Diskussion, das wird Ihnen B19 nachher wahrscheinlich noch viel intensiver erzählen ähm, dass einige Ressorts sich nicht mehr haben auditieren lassen wollen, weil sie sagen "wir machen das jetzt alles schon, wir schmeißen dieser berufundfamilie GmbH im Prinzip nur das Geld in den Rachen, ja. Und wir machen das jetzt selbst." Und ich erlebe aber, dass das Selbstmachen langsam zum zahnlosen Tiger werden kann, ja. Da muss man aufpassen, auch wenn man vielleicht eine Alibi-Funktion halbtags damit belegt, ja. Also wenn das nicht richtig einsortiert ist an der richtigen Stelle mit der richtigen Schlagkraft, dann ist es ganz schnell nur noch so ein Geplänkel nebenher. Und ich hab das sehr, sehr stark dafür plädiert, dass wir das prominent aufhängen, ja. Und nichts äh äh im Sande verlaufen lassen. Und da gab's mal so eine Führungsrunde von unseren Ressort-Leitern, wo ich das Glück hatte, dabei sein zu können und auch das Wort zu ergreifen und mitzureden, auch mit großer Genugtuung äh wahrnehmen durfte, dass sie zu 100 % meinem Vorschlag gefolgt sind, ja. Dass wir jetzt alle Ressorts gemeinsam auditieren werden in einem dreijährigen Auditierungsprozess und parallel dazu eine eigene "Beruf und Familie"-Marke kreieren und setzen. Und diese Aufgaben haben wir auch in dieses Haus gezogen. Weil es auch wichtig ist. Das Haus ist ja ein wichtiges Haus, ia. Es ist was anderes, ob ein anderes Haus macht, aber es ist was anderes, ob das bei uns im Haus ist oder irgendwo anders. Also das eine Haus war auch noch im Argen ja, aber ein, ein wichtiges Haus, sag ich jetzt mal. Und dass, dass diese Ausgabe hierher gezogen worden ist zu sagen: "Das ist eine Personalaufgabe". Weil es kommt drum, wie akquirieren wir zukünftig Personal, wo kriegen wir gutes Fachpersonal noch hierher. Und dann hier möglicherweise auch hauptamtlich das zu besetzen mit einer Stelle, die nicht schlecht ist ja, das ist schon ein Fass." (B17: 100)

Nun folgen beispielhaft Intentionen als Handlungsabsicht.

# Rahmenbedingungen schaffen (7 %)

Die Intention *Rahmenbedingungen schaffen* beinhaltet den Aufbau von (Infra-)Strukturen, die Entwicklung von Routinen sowie die Steuerung und Verteilung von konkreten Aufgaben. Routinen und Strukturen helfen, das Bewusstsein, das Vorleben der Familienfreundlichkeit und das Vereinbaren von Beruf und Familie zu verankern und zu etablieren, sodass alle Organisationsmitglieder daran partizipieren können (12x: B1, B2, B3, B8, B10, B11, B12, B14, B17, B19, B25, B26). Nach vielen Aussagen ist das Audit ein gutes Instrument, um Rahmenbedingungen und infrastrukturelle Elemente der Familienfreundlichkeit im Unternehmen zu schaffen. Es dient dazu, Optionen, Statuten und Richtlinien zu verankern und diese als Routinen zu etablieren, Aufgaben zu steuern und zu delegieren (13x: B2, B3, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B14, B17, B19, B28, s. o. die Überzeugung *Audit als formalisiertes Verfahren*). Zwölf Befragte, deren handlungsleitende Gesinnung die Schaffung von Strukturen ist, berichten über die Einrichtung von z. B. Eltern-Kind-Zimmern und Wickelräumen oder die Herstellung von Dienstanweisungen/Strukturen/Statuten, die eine familienbewusste Handhabung vorgeben:

"Wir wollen, dass man es am Ende nicht mehr findet >Schmunzeln<, also als Paket, sondern dass es so fest verankert ist, dass es überall auch einen Namen und eine Person dahinter gibt, die für dieses Thema, also dass es Alltag ist. Das haben wir jetzt so vor. Und festmachen, also ich sag mal, ich mach es immer gerne so an Konkretem, also wir jetzt zum Beispiel Comeback-Programm, das ist was, was wir schon ganz lange haben. Und da überarbeiten wir halt jetzt die Regeln und wollen daraus eine Dienstvereinbarung machen. Also wir gucken immer, wo kann man das dann auch tatsächlich für die Leute finden. Oder wir haben eine Dienstvereinbarung tatsächlich hingekriegt zur familienfreundlichen Arbeitszeit. Die ist jetzt nicht mehr zu ignorieren. Also alle Unterschriften haben wir erst seit ein paar Wochen und ähm das bedeutet, dass egal welche politische Führung, ne, egal nicht, aber sozusagen nicht von einer Person das nicht mehr abhängig ist, und dass es als Dienstvereinbarung dieser Verwaltung mindestens jetzt jahrelang bleiben wird und nicht mehr einfach abzuschaffen ist mit einer veränderten Führung zum Beispiel, wäre ja theoretisch möglich." (B25: 30)

# Familienbewusst führen (2 %)

Familienbewusst führen wird als handlungsleitende Strategie analysiert und von vier Personen genannt (4x: B14, B18, B23, B25). B14 und B18 sind jeweils verantwortlich für die Personalabteilung in ihrer Organisation.

Sie (B14, B18) wollen einerseits selbst familienbewusst führen und Vorbild sein<sup>544</sup>, andererseits verfolgen sie wie die Projektbeauftragten B23 und B25 das Ziel, Führungskräfte zu schulen und somit einen familienbewussten Führungsstil in der gesamten Organisation zu initiieren bzw. zu fördern.

B23 schildert, dass Führungskräfte in der Untersuchungseinheit U8 mit gutem Beispiel vorangehen und Verständnis für familiäre Belange zeigen. Familienbewusstes Führen hinge eng mit dem "Alter, dem Familienstand und der Dienstzeit der entsprechenden Führungskraft" (B23: 32) zusammen, "ob das entsprechende Verständnis ähm schon vorhanden ist oder ob man sich [das] aneignen will oder muss" (B23: 32). B25 wünscht sich eine familienbewusste Führungspraxis wie folgt:

"Wenn ich, wein ich, weiß ich nicht, eine Teambesprechung festlege, dass es so was wie ein Werkzeugkoffer für Führungskräfte gibt oder eine Check-Liste. Hab ich denn, weiß ich denn, wann die Leute überhaupt da sind oder mache ich das jetzt nur nach meinem eigenen Terminkalender und hab mich gar nicht drum gekümmert, ob ich Teilzeitkräfte hab, die nur Montag und Mittwoch da sind." (B25: 102)

Die Projektbeauftragte B8 äußert sich ebenfalls zu diesem Aspekt. Ihr Fazit sei, dass sie Führungskräfte nicht zwingen könne, familienfreundlich zu führen (B8: 179).<sup>545</sup>

# Kontrolle (1 %)

B23 und B24 wollen die Implementierung der vereinbarten Audit-Maßnahmen und Ziele kontrollieren:

"Ähm die Umsetzung im operativen Geschäft ist im Prinzip, dafür zu sorgen, dass die Informationen ähm aktuell und breit gestreut sind, dass die umgesetzten Maßnahmen angewendet werden. Das ist durch ähm stichprobenhafte Kontrolle, zum Beispiel ist das Audit-Logo auf äh, auf Schreiben, auf Stellenausschreibungen, sind Zusätze vorhanden, äh beim Kinderzimmer sehen wir es, ob es genutzt wird. Bei der Arbeitszeit äh das ist ja Kultur geworden. Und ähm ja im Prinzip durch hören und sehen und ähm, und durch sag ich mal Probleme, auf die dann die Ansprechpartner angeschrieben wurden, wo man drauf angesprochen wird ähm, ja wo es nicht klappt, wo man dann konkreter einhakt als dort, wo Maßnahmen weiter voran oder fortentwickelt werden sollten." (B17: 30)

<sup>&</sup>lt;sup>544</sup> Im Anhang wird das handlungsleitende Konzept *Vorbild sein* vertieft und durch Interviewsequenzen verdeutlicht (vgl. Anhang: *Mentale Repräsentationen und handlungsleitende Intentionen*).

<sup>&</sup>lt;sup>545</sup> Der Aspekt der Führung und Führungskompetenz wird abschließend in Kapitel 4.2.6 betrachtet.

Die mentalen Repräsentationen und handlungsleitenden Intentionen sind den Überzeugungen zum Teil ähnlich bzw. entspringen aus diesen.

Die einzelnen Aspekte, die die Interviewten in den Gesprächen genannt haben, werden in der nachfolgenden Grafik (*Abb. 20*) dargestellt:

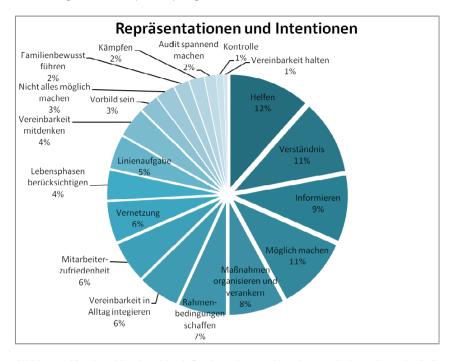


Abbildung 19: Mentale und handlungsleitende Repräsentationen und Intentionen zur Implementierung des Audits berufundfamilie (Eigene Darstellung)

Fazit: Die fünfte These postuliert, dass Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen Überzeugungen, mentale Repräsentationen und handlungsleitende Intentionen bezüglich Handlungsoptionen und Lernwirkungen von Zertifikaten entwickeln.

Zunächst bleibt festzuhalten, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* das Audit wahrnehmen: Sie beurteilen und bewerten das Audit sowie die Familienfreundlichkeit an sich, d. h., sie interpretieren diesen Sachverhalt mit ihrer persönlichen Note. Die Beurteilung und Interpretation resultiert folglich auf Grundlage von persönlichen Konstruktionen, auf denen schließlich auch Handlungen aufbauen.

Die sich anschließende Diskussion beschäftigt sich mit den Fragestellungen, ob Audits außengerichtete Rhetorik bleiben oder sich Veränderungen im Denken und Handeln durchsetzen und ob sie zu familienfreundlichen/-bewussten Verhalten(sweisen) in Organisationen bei *Personen mit Entscheidungskompetenz* führen.

# 4.2.5.4 Ergebnisdiskussion Wissensintegration/-modifikation

# Biografische Faktoren

Persönliche Erfahrungen: Betroffenheit - Sensibilität - Verständnis

Einen wesentlichen Einfluss auf die Bereitschaft von *Personen mit Entscheidungskompetenz*, Vereinbarkeit von Beruf und Familie bewusst zu berücksichtigen und die Implementierung des Audits zu unterstützen, haben offenbar auch persönliche Erfahrungen.

Personen mit Entscheidungskompetenz erläutern, dass sie durch Schlüsselerlebnisse (spezifische Erfahrungen bezüglich der Vereinbarkeitsproblematik) beeinflusst wurden. Insgesamt deuten die Aussagen der Befragten darauf hin, dass Personen dann sensibilisiert sind und ein besseres Verständnis aufweisen, wenn sie in irgendeiner Art und Weise betroffen sind bzw. geprägt wurden, sich mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bereits intensiver auseinandersetzen mussten bzw. selbst Erfahrungen damit gemacht haben:

- Betroffene Personen begegnen der Thematik Vereinbarkeit verständnisvoll und integrieren diese in ihre Überzeugungen, mentalen Repräsentationen, Interpretationen und handlungsleitenden Intentionen, wenn sie durch eigene Erfahrungen in dieser Hinsicht geprägt wurden.
- Nicht betroffene Personen hingegen berücksichtigen die Vereinbarkeitsthematik nur, wenn sie beruflich oder privat (durch Dritte) mit der Problematik konfrontiert sind und sich in diesem Rahmen damit beschäftigen (müssen).

Die Sensibilisierung und das Verständnis für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie korrelieren mit entsprechenden individuellen Erfahrungen.<sup>546</sup> Diese Befunde knüpfen auch an theoretische Überlegungen an, nach denen Schlüsselerlebnisse die Biografie prägen (vgl. Güldenberg 2003, Collins 2001, Göhlich 2007, Mentzel 1994, Nonaka/Takeuchi 1997, Prange 2002, Polanyi 1966, Schüppel 1997).

Persönlichkeitsstruktur und die Prägung, d. h. durch Erfahrungen ausgebildet. Dennoch ist es so, dass ältere Menschen weniger Schnittpunkte mit Problemen der jüngeren Generation haben können. Entsprechend dieses Faktums kann die Sensibilität bzw. die Sensibilisierung aufgrund weniger Schnittpunkte, weniger reziproker (im Sinne von Austausch zwischen den Generationen) Auseinandersetzung gering ausfallen.

297

<sup>&</sup>lt;sup>546</sup> Das Alter der *Personen mit Entscheidungskompetenz* ist im Gegensatz zu der Persönlichkeit und den subjektiven Kenntnissen und Erlebnissen ein weniger relevanter Einflussfaktor auf die Sensibilität und das Verständnis für die Vereinbarkeitsproblematik. Vielmehr wird die Beimessung der Bedeutung durch die Persönlichkeitsstruktur und die Prägung, d. h. durch Erfahrungen ausgebildet. Dennoch ist es so, dass ältere Menschen weniger Schnittpunkte mit Problemen der jüngeren Generation haben können. Entsprechend dieses

Diese Befunde lassen sich darüber hinaus auf die theoretischen Überlegungen von Klimecki et al. (1994: 134), Kirchhöfer (1998: 50f.) und Nagl (1997: 54f.) beziehen: Haben sich Menschen mit einer spezifischen Thematik konstruktiv und reflexiv auseinandergesetzt. Erfahrungen gesammelt und ein Mindestmaß an Sensibilität verinnerlicht, können sie Verständnis für neue organisationale Impulse aufbringen. Überzeugungen<sup>547</sup> Kompetenzen entwickeln sowie transformieren (vgl. Kirchhöfer 1998: 50f.) Veränderungen von kollektiven Gebrauchstheorien (theory-in-use) befördern (vgl. Klimecki et al. 1994: 134, Nagl 1997: 54f.). Die Befunde gehen darüber hinaus einher mit den Aussagen von Argyris/Schön (1978) und Walgenbach/Meyer (2008), die darlegen, dass neues Wissen antizipierbar sein müsse (val. hierzu Kapitel 2.4.2 und 2.4.5); Denn nur wenn Organisationsmitglieder bereits auf Erfahrungen und Wissen (im vorliegenden Falle bezüglich der Vereinbarkeitsproblematik) zurückgreifen können, wird das neue Wissen Anschluss finden. Auch Wesoly et al. (2009), Hedberg (1981) und Nystrom/Starbuck (1984) gehen davon aus, dass nur anschlussfähiges Wissen nachhaltig integriert werden könne. Zusammenfassend lautet daher ein Ergebnis der Untersuchung: Wenn Personen sensibilisiert sind, d. h. der Vereinbarkeit von Beruf und Familie Bedeutung schenken,

- erhält die Thematik auch im beruflichen Kontext Relevanz.
- werden Informationen identifiziert, generiert und antizipierbar,
- werden Lernprozesse initiiert,
- d. h., es werden Informationen abgerufen, angeeignet, modifiziert und integriert (in die eigenen Wissens-, Denk- und Handlungsstrategien),
   außerdem
- steigt die Bereitschaft und Motivation, das Audit in der Organisation mitzutragen sowie familienfreundliche Handlungsstrategien bzw. Operationalisierungen umzusetzen und zu gestalten (12x: B3, B6, B7, B8, B10, B14, B17, B19, B21, B23, B25, B26).

# Dringlichkeit und Zukunftsfähigkeit – Gesamtzusammenhänge erkennen

Neben der persönlichen Betroffenheit haben eine eingehende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Trends und das Erkennen von Gesamtzusammenhängen erheblichen Einfluss auf die Einstellung und die Denk- und Handlungsstrategien von Schlüsselpersonen, das Audit als Instrument unternehmerischer Zukunftsfähigkeit und als Zukunftsthema zu begreifen.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>547</sup> Die Sensibilisierung und das Verständnis sind Basis für die Überzeugung von den befragten Personen mit Entscheidungskompetenz, ob das Audit für sie wirkungsvoll (Initiator des Bewusstseins- und Umsetzungsprozesses) oder wirkungslos (nur kleiner Ausschnitt, der der Lebensrealität nicht gerecht wird) ist. Einig sind sich die Entscheidungsträger jedoch, dass es Individuen braucht, die das Audit vorbildlich umsetzen und als Promotoren Organisationsmitglieder zur Ausgestaltung familienbewusster Denk- und Handlungsstrategien motivieren (s. u.).

In den Aussagen der Personen mit Entscheidungskompetenz wird deutlich, dass die Einstellung zur Auditierung, v. a. aber die Auseinandersetzung mit der Thematik wichtig ist. Wird die Auditumsetzung als eine Notwendigkeit in der organisationalen bzw. unternehmerischen Zukunftsfähigkeit erkennbar, wirkt sich dies positiv auf die Einstellung zur Auditierung aus. Personen, die davon überzeugt sind, dass das Audit einen Nutzen<sup>548</sup> hat und eine Verbesserung der Vereinbarkeit in der Organisation bewirkt, setzen sich mit der Thematik detaillierter auseinander (22x: B1, B2, B3, B6, B7, B8, B11, B12, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B23, B24, B25, B26, B27, B28). Haben sie sich darüber hinaus mit den Gegebenheiten der gesellschaftlichen Trends wie dem demografischen Wandel und dem damit einhergehenden prognostizierten Arbeitskräftemangel (6x: B1, B14, B18, B23, B24. B27) beschäftigt, registrieren sie die Notwendigkeit einer Änderung der Organisationskultur bezogen auf eine verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Familie und entwickeln Verständnis und Änderungs- und Umsetzungsbereitschaft. 549 Je stärker Entscheidungsträger eine gesicherte Zukunftsfähigkeit der Organisation durch die Zertifizierung erkennen, vorausschauen können und von dem Nutzen in Form von Vereinbarkeitsmaßnahmen und eines unternehmerischen Stabilitätsgewinns überzeugt sind, desto absichtsvoller integrieren und modifizieren sie ihre Denk- und Handlungsstrategien gemäß der Auditvorgaben (8x: B14, B17, B18, B19, B21, B24, B25, B26). Die Motivation, 550 das Audit mitzutragen, entsteht durch das Verständnis und Akzeptieren des Prozesses und der eigenen Nutznießung: Die Motivation und Aktivierung ist mit der Hoffnung verbunden, durch zukünftiges modifiziertes Agieren etwas bewirken zu können. Die Befunde bestätigen die theoretischen Überlegungen von Lasko/Busch (2007) und Stern (2010) (vgl. hierzu auch Oerter/Dreher 1998), dass die Dringlichkeit die aussichtsreiche Zukunftsperspektive begreiflich mache.

Dies korrespondiert mit der Aussage, dass das Audit bzw. ein Zertifikat als förderliches Instrument zur Verbesserung der Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit betrachtet werden kann (vgl. hierzu North 1998, Pawlowsky 1998, Reinhard 1995: 33, Stalder 2001 sowie Kapitel 2.3.2 und Kapitel 4.3.1).

Dennoch bewerten sechs der befragten Personen das Audit als wirkungsloses Instrument (6x: B4, B5, B9, B10, B13, B22). Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese sechs *Personen mit Entscheidungskompetenz* Vereinbarkeitsverbesserungen nicht gut heißen. Sie registrieren den organisationalen und individuellen Nutzen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sehr wohl.

Es brauche jedoch ihrer Ansicht nach kein Verfahren namens *Audit berufundfamilie*, um Vereinbarkeit zu realisieren.

550 Ausführungen zur Motivation siehe Kapitel 2.4.4 und 4.1.2.

<sup>&</sup>lt;sup>548</sup> In Kapitel 4.3.6 wird der Nutzen des Audits bzw. von Vereinbarkeitsmaßnahmen ausgeführt.

Ausführungen zur Änderungsbereitschaft werden in den Kapiteln 2.3.2, 4.1.2 vorgenommen.

Wichtiger als das formale Verfahren des Audits sei das Leben, das *Möglichmachen* von individuellen Lösungen und einer familienbewussten Personalpolitik.<sup>551</sup> Daher benötige die Organisation kein Verfahren, sondern Personen, die Vereinbarkeitslösungen lancieren, umsetzen und andere Organisationsmitglieder begeistern, motivieren und involvieren (5x: B4, B5, B10, B13, B22.). Dieser Befund bestätigt zum einen die theoretischen Überlegungen von Gherardi und Nicolini (2001), Hall und Tylor (1996) sowie von Schmitz und Zucker, dass Personen, die von Leitbildern bzw. wie im vorliegenden Fall von dem Audit überzeugt sind, Denkansätze modifizieren und in vorhandene Handlungsstrategien integrieren können (vgl. Kapitel 2.2.2 sowie Kapitel 2.4.3). Zum anderen wird bestätigt, dass der Erfolg solcher Verfahren auf die Unterstützung von Schlüsselpersonen als Multiplikatoren und Promotoren angewiesen ist (vgl. Stern 2010: 60, Göhlich 2007 und Reiß et al. 1997; Kapitel 4.2.1 sowie 4.2.6.4).

Vorhergehend wurde konstatiert, dass die Sammlung eigener Erfahrungen sowie eine Auseinandersetzung stattfinden müssen, um Verständnis, eine positive Einsicht bezüglich Vereinbarkeitsthematik und somit Änderungsbereitschaft zu erlangen. Der Umkehrschluss macht deutlich, dass eine mangelnde Auseinandersetzung<sup>552</sup> entsprechend fehlendes Verständnis zur Folge haben kann, das wiederum Veränderungen blockieren kann. Sind Organisationsmitglieder von dem Audit wenig bis gar nicht tangiert, werden sich mentale Konstruktionen und handlungsleitende Intentionen wenig oder gar nicht ändern (8x: B4, B5, B7, B10, B12, B15, B20, B22). Dies bestätigen auch die Überlegungen von Pawlowsky/Geppert (2005), die aufzeigen, dass die Intensität der Auseinandersetzung Verhalten und Zielerreichung entsprechend beeinflusst. Dieser Aspekt wurde im theoretischen Teil der Interviewstudie bereits in Kapitel 2.4.2 sowie in Kapitel 2.4.3 geschildert.

-

<sup>&</sup>lt;sup>551</sup> Die *Kultur des Möglichmachens* korrespondiert mit der Überzeugung, dass Familienfreundlichkeit nicht formal geregelt werden könne und individuelle Lösungsstrategien benötige (vgl. Kapitel 4.2.5.2), die von *Personen mit Entscheidungskompetenz* entsprechend flexibel umgesetzt und unterstützt werden müssen: Zur Umsetzung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie gebe es kein Patentrezept, sodass Führungskräfte Handlungsspielräume erkennen und gestalten müssen, um dem Auditziel gerecht zu werden. Dies korrespondiert wiederum mit dem Aspekt, dass Führungskräfte eine Vorbildfunktion innehaben (vgl. Kapitel 4.1.2) und das Audit vorbildlich fördern und umsetzen sollten. Eine ausführliche Diskussion zur Führungskraft und ihrer Unterstützung in Implementierungsprozessen folgt in Kapitel 4.2.6.4.

<sup>&</sup>lt;sup>552\*</sup>Zahn/Bullinger et al. (2009) nennen Hinderungsgründe zur Auseinandersetzung mit der Unternehmenszukunft, die partiell mit den Hinderungsgründen der Wissensdiffusion (vgl. Frauenhofer Institut IAO 1998: 61; Herbst 2000: 140) und den Barrieren für Innovation kongruent sind (vgl. Scheff 2001: 85ff.): Die Erfolge der Vergangenheit, das Tagesgeschäft, die Neigung, die Gegenwart als Extrapolation der Zukunft anzusehen, die Unvorhersagbarkeit sowie die Angst vor der Zukunft und das Verdrängen unangenehmer Maßnahmen verhindern eine Auseinandersetzung mit organisationalen Veränderungen – hier am Beispiel des Audits berufundfamilie (vgl. Zahn/Bullinger et al. 2009: 141). Dies korrespondiert mit dem Aspekt der Thematisierung des Audits und der Dethematisierung anderer Thematiken, die in Kapitel 4.3.3 bereits geschildert wurden.

Neben dem Erkennen der Dringlichkeit und der gesellschaftlichen Trends hat offenbar das Vermögen, Strukturen bzw. Gesamtzusammenhänge erkennen zu können und Vereinbarkeit integrativ zu bewerten, d.h. in allen organisationalen Planungen und Prozessen mitzudenken (8x: B7, B11, B14, B21, B22, B24, B26, B28) bzw. diese als Querschnittsthema zu verstehen und von Teillösungen Abstand zu nehmen (9x; B2, B3, B9, B14, B19, B24, B25, B26, B27), einen wesentlichen Einfluss auf die Implementierung der Vereinbarkeit in Denk- und Handlungsstrategien. Neun Personen mit Entscheidungskompetenz äußern, dass sich die Umsetzung des Audits nicht auf solitäre Maßnahmen beschränke und keine lineare. sondern eine zirkuläre Operationalisierung forcieren solle. Vereinbarkeit solle als übergeordneter Gedanke in allen betrieblichen Abläufen mitbedacht, d. h. integriert werden. Diese Befunde bestätigen die theoretischen Überlegungen von Bullinger et al. (2009). Hartmann/Brentel/Rohn (2006) sowie von Senge (1998), dass ein zweckmäßiger Implementierungsprozess voraussetzt, Vorgänge nicht isoliert zu sehen, sondern Kausalbzw. Gesamtzusammenhänge zu erkennen. Für die Untersuchungseinheiten kann festgehalten werden, dass die Veränderung des Bewusstseins mit den Repräsentationen, den Intentionen und somit mit den Denk- und Handlungsstrategien im Rahmen des Audits berufundfamilie biografisch verkoppelt ist. Der Implementierungsprozess verspricht erfolgreich zu sein, wenn die Vereinbarkeit in ihrer Prozesshaftigkeit sowie in ihren Systembezügen von Organisationsakteuren mitgedacht, Interdependenzen Entscheidungen in die eigenen Überlegungen einbezogen werden und schließlich auch in Handlungsabsichten Eingang finden.

#### Strukturdimensionen

Neben den biografischen Faktoren wird die Wissensintegration und -modifikation von Strukturdimensionen beeinflusst. Unter Strukturdimensionen werden die verschiedenen Tätigkeitsbereiche Öffentlicher Dienste, aber auch Ressourcen und audit-immanente Aspekte summiert.

# Innerbetriebliche Bereiche

Die befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz* berichten, dass das Audit in den unterschiedlichen Unternehmensbereichen unterschiedlich verankert ist und nicht in alle Organisationsbereiche bzw. Strukturen passe. Zum einen liege dies daran, dass Bereiche von männlichen Organisationsmitgliedern dominiert werden und daher eine geringe Betroffenheit bzw. wenig Bedarf vorliege (7x: B4, B5, B7, B8, B19, B25, B26).

Zum anderen seien gerade in Schichtbetrieben oder öffentlichen Einrichtungen gewisse Arbeitszeiten einzuhalten, die die Vereinbarkeit erschweren (10x: B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B24, B25, B26).

Dies korrespondiert mit der mangelnden Identität zwischen Lern- und Funktionsfeld. zwischen dem Audit berufundfamilie und dem eigenen Arbeitsbereich: Gibt es im eigenen Arbeitsbereich keine Anwendungsmöglichkeiten durch vorgegebene Strukturen, durch fehlenden Bedarf oder geringe Betroffenheit, wird das Audit als Fremdkörper (B5: 52) wahrgenommen: Der Vereinbarkeit wird keine Relevanz zugesprochen, sodass das Audit keine oder eine kaum effektive Änderung des Bewusstseins und der handlungsleitenden Strategien bewirkt, so schließlich auf der rhetorischen Ebene verbleibt und somit keinen Eingang in das operative Geschäft findet (10x; B4, B5, B6, B9, B10, B13, B18, B22, B24, B25), Verhindern Strukturen und arbeitsrechtliche Vorgaben, z. B. die im Tarifvertrag strikt angeordnete Arbeitszeitregelung, die Umsetzung der Vereinbarkeit, können audit-immanente Handlungsstrategien und Maßnahmen ebenfalls nicht integriert werden. 553 In diesen Bereichen wird lediglich das Vokabular verwendet, die Auditmaßnahmen zur Vereinbarkeit werden nur bedingt realisiert, sodass eine Implementierungslücke entsteht (vgl. hierzu Kapitel 2.2.4).554 Dieser Befund bestätigt die theoretischen Überlegungen von Walgenbach/Meyer (2008), Veit (2007) und Meyer/Rowan (2006), dass Entscheidungen nicht oder mangelhaft realisiert bzw. entkoppelt werden können (vgl. Kapitel 2.2.4). Im Ergebnis kann für die Untersuchungseinheiten festgehalten werden, dass das Audit berufundfamilie oftmals nur schwer in die Struktur inhaltsfremder Bereiche und/oder von Schichtbetrieben integriert werden kann und dass partiell Anwendungsmöglichkeiten fehlen.555

Die Ergebnisdiskussion stützt sich hierbei insbesondere auch auf die Aussagen von Personen mit Entscheidungskompetenz zu Außenbereichen, bereichsspezifischen Eigenheiten (9x: B5, B6, B9, B10, B19, B24, B25, B26, B28) und organisationsinternen Hemmnissen, die in Kapitel 4.2.6.3 noch einmal ausführlich beschrieben werden.

<sup>&</sup>lt;sup>554</sup> In diesem Zusammenhang wird in der Interviewstudie von den Personen mit Entscheidungskompetenz Skepsis geäußert. Neben den nicht f\u00f6rderlichen tariflichen, gesetzlichen Bestimmungen, fehlenden Anwendungsm\u00f6glichkeiten bzw. einem Umsetzungsdefizit wird hier explizit ge\u00e4u\u00dfert, dass das Audit sehr formal sei und viel zus\u00e4tzliche Arbeit bedeute. Dieser Aspekt wird im Rahmen der Diskussion zur Wissensnutzung, d. h. zur faktischen Umsetzung des Audits, in Kapitel 4.2.6 betrachtet und diskutiert.
<sup>555</sup> Dies korrespondiert mit den Ergebnissen von M\u00fcller (2008: 73) zur strukturellen R\u00fccksichtslosigkeit. Sie

<sup>555</sup> Dies korrespondiert mit den Ergebnissen von Müller (2008: 73) zur strukturellen Rücksichtslosigkeit. Sie untersuchte Hochschulen, die mit dem Zertifikat familienfreundliche Hochschule gekennzeichnet sind und stellte fest, dass die Schwierigkeiten Studium/Beruf zu vereinbaren nicht als persönliche Probleme individualisiert werden konnten. Sie verweist auf die in der öffentlichen Debatte oft benannte strukturelle Rücksichtslosigkeit und empfiehlt, die Rahmenbedingen zu ändern, um Vereinbarkeit möglich machen zu können. Der Begriff der strukturellen Rücksichtslosigkeit wurde von Franz-Xaver Kaufmann (1990/1995) geprägt. So wird unter struktureller Rücksichtslosigkeit zum einen verstanden, dass Personen (zumeist Frauen), die familiäre Leistungen erbringen, benachteiligt werden. Zum anderen sind die Rahmenbedingungen bzw. Strukturen auf die originäre Erwerbsarbeit zugeschnitten (vgl. Schipfer 2011 sowie Kaufmann 1995: 169) und nicht auf Vereinbarkeitsmaßnahmen von Beruf und Familie.

# Arbeitsauftrag – Familienfreundlichkeit – Ungerechte Lastenverteilung

Bei aller Bedeutung der Vereinbarkeitsproblematik machen die Befragten deutlich: die Arbeit dürfe nicht unter Vereinbarkeitsmaßnahmen leiden, das Kollektiv dürfe nicht überstrapaziert werden.

B25 die berufliche B17. B22 und konstatieren. dass Tätiakeit durch Vereinbarkeitsmaßnahmen nicht "hinten runterfallen" (B17, B22) dürfe, da sonst der Eindruck entstehe. Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer, die Beruf und Familie vereinbaren, profitierten (B25: 78), und Vollzeitkräfte müssten den Ausgleich dafür erbringen. Familienfreundlichkeit müsse dennoch in die Organisationseinheit eingepasst werden. Dies solle verträglich erfolgen, damit alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Maßnahmen im Rahmen des Audits berufundfamilie wohlwollend akzeptieren. Zehn Personen mit Entscheidungskompetenz äußern, dass die Umsetzung von familienfreundlichen Maßnahmen im Betrieb oftmals ungerecht sei. Sie schließe eine ungerechte Lastenverteilung ein. Personen, die nicht von den Vereinbarkeitsoptionen profitieren, seien oftmals die Leidtragenden, da sie im Betrieb die Arbeitsabläufe sichern müssen. Gerade, dass zum einen in verschiedenen Bereichen aufgrund betrieblicher Regelungen die Vereinbarkeit kaum oder keine Umsetzung finde, zum anderen durch die Flexibilisierung und Entarenzuna<sup>556</sup> der Arbeitszeit Arbeitsorganisation eine immense Steigerung der Koordinationsanstrengungen und leistungen anfalle, ergebe einen Nachtteil für Vollbeschäftigte, die nicht vereinbaren können (10x: B4, B5, B6, B9, B10, B13, B18, B22, B24, B25).

Dieser Befund offenbart ein Forschungsdefizit: Es ist zu fragen, ob die Vereinbarkeit von Beruf und Familie neben diesen Auswirkungen nicht auch zusätzliche Probleme aufwirft, da Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Kolleginnen und Kollegen Vereinbarkeitsmaßnahmen nutzen, selbst nicht in diesen Genuss kommen. Sie nehmen daher wahr, nicht von den Maßnahmen profitieren können. Nicht zufriedenstellend beantwortet bleibt in theoretischen Abhandlungen die Frage, welche Auswirkung die Vereinbarkeit von Beruf und Familie auf die Einstellung und den Arbeitsalltag von vollbeschäftigten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern hat.<sup>557</sup>

.

Entgrenzung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Erwerbsarbeit durch gesellschaftliche Transformationsprozesse tendenziell ortsunabhängig wird und in organisatorischer, zeitlicher und räumlicher Hinsicht ihre traditionellen Grenzen verliert (vgl. Winkler/Carstensen 2004: 167; vgl. hierzu auch Oechsel-Grauvogel 2009).

Die vorliegenden Studien beschäftigen sich allgemein mit der Flexibilisierung der Erwerbsarbeit und der damit einhergehenden Selbstverantwortung, den erhöhten Anforderungen an Selbstorganisation von Arbeitsabläufen und Strukturierungsleistungen der Arbeitnehmernnen und Arbeitnehmer. Sie beziehen sich zu einem großen Teil auf die Einführung von Telearbeit (vgl. Castells 2001, Gottschall/Voß 2003, Oechsel-Grauvogel 2009, Voß/Pongratz 2003/1998), aber auch speziell auf die Einführung von Vereinbarkeitsmaßnahmen (vgl. Maus/Winkler 2001). Weitere Studien liefern Erkenntnisse über die Auswirkungen von familienfreundlichen Maßnahmen (vgl. Mohe/Dorniok/Kaiser 2010). Eine Mehrzahl der Studien konstatiert diverse positive betriebliche und/oder mitarbeiterbezogene Auswirkungen, die aus der Vereinbarkeit von Beruf und Familie resultieren können (vgl. ebd. 2010: 112). Die Auswirkungen der Umsetzung von Vereinbarkeitsmaßnahmen im Unternehmen auf Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die keine Möglichkeit haben, zu vereinbaren, bleibt in diesen Studien unberücksichtigt.

# Koordination

Die vorliegende Interviewstudie liefert erste Eindrücke, dass die Vereinbarkeit als ungerechte Lastenverteilung (s. o.) wahrgenommen wird und eine bestmögliche Koordination verlangt: Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erfordert offensichtlich von Arbeitsabläufen und einzelnen organisationalen Arbeitsbereichen oder Teams eine große Abstimmung und Organisation, um zum einen die Vereinbarkeit, zum anderen die Erfüllung aller originären Arbeitsaufgaben gewährleisten zu können. Für alle Beteiligten ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie mit neuen Erfahrungen verbunden. Die Ergebnisse der Interviewstudie haben deutlich gemacht, dass die Flexibilisierung der Arbeitszeit Chancen zur weitergehenden Autonomie sowie zu Gestaltungs- und Handlungsspielräumen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Vereinbarungsmöglichkeiten nutzen, impliziert (B1-B28). Beispielsweise erfordert die Betreuung oder Pflege eine individuelle Arbeitssituation und flexible Arbeitszeiten. Absprachen unter Kolleginnen und Kollegen schaffen dabei Freiräume und ermöglichen Vereinbarkeit: Maßnahmen im Bereich der Arbeitszeit, wie z. B. die Umsetzung der Telearbeit in der Organisation, bedürfen Koordinationsanstrengungen (6x: B9, B10, B17, B18, B22, B26). Vorausschauende Planung wird hier wichtig, um das Arbeiten im Team und die Arbeitsabläufe zu organisieren (B18. B22). Bedeutend sei daher auch die Abstimmung im Team (7x: B4, B9, B10, B17, B18, B22, B26), Innerbetriebliche Koordinationsleistungen, die die Vereinbarkeit beispielsweise durch die Flexibilisierung der Arbeitszeit verlangt, spielen eine große Rolle: Arbeitsaufträge, Besprechungen etc. müssen gut terminiert und vorbereitet sein (10x: B1, B3, B4, B5, B10, B13, B14, B18, B19, B22), damit sie zum gewünschten Erfolg führen. Klare und verbindliche Regeln zur Kommunikation, zur Dokumentation und zur Arbeitsübergabe können zwischen den Kolleginnen und Kollegen vermitteln und Missverständnisse ausräumen, sodass auch die Arbeitskultur gepflegt und das Team bzw. die Teamarbeit gefördert werden könne. Nicht nur die Abstimmung im Team sei essenziell (4x: B9, B24, B25, B26), auch die Berücksichtigung aller Bedürfnis- und Lebenslagen als lebensphasenorientierte Vereinbarkeit (8x: B8, B9, B17, B22, B23, B24, B25, B26) von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern seien für den Ausgleich und somit für eine gerechte Verteilung und die Akzeptanz des Audits unabdingbar (4x: B23, B25, B26, B27).

#### Koordinierungsleistungen am Beispiel der Telearbeit

Die Flexibilisierung verändert den büroalltäglichen Umgang miteinander. Gerade die fehlende Präsenz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die z. B. durch Telearbeit Beruf und Familie vereinbaren, kann von Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen als Einschränkung in der betrieblichen Arbeit und der Verfügbarkeit der Personen gesehen werden (9x: B8, B9, B18, B19, B21, B22, B24, B25, B26).

Neue Arbeitsformen bedürfen einem guten Kenntnisstand über die neuen Arbeitsanforderungen (Absprachen im Team) sowie Innovations- und Änderungsbereitschaft. Dieser Befund lässt sich auf die theoretischen Überlegungen von Winker und Carstensen (2004: 175) sowie Linne (2002) beziehen: Sie heben die Organisation und die Koordinierungsleistungen der alltäglichen (beruflichen sowie privaten) Tätigkeiten am Beispiel der Telearbeit hervor (vgl. hierzu auch Müller 2008: 69). Diese Überlegungen korrespondieren mit den Ausführungen von Blechner/Kirsch-Auwärter (2008) und des Verbundprojektes Beruf Familie Bremen (2008).die bei steigendem Koordinierungsaufwand eine transparente Umgangsweise mit der Telearbeit und der Leistungserbringung (transparentere Arbeitsabläufe, effizientere Kommunikationsprozesse, Teaminteraktionen etc.) als entscheidende Faktoren kennzeichnen.

Neben diesen Faktoren wird in der vorliegenden Studie deutlich, dass Zertifikate als Instrument zur Änderung des Bewusstseins und der handlungsleitenden Strategie Zeit bedürfen.

#### Zeit

In der vorliegenden Interviewstudie konnte analysiert werden, dass die Etablierung der Familienfreundlichkeit im Unternehmen gemäß der Zielsetzung des *Audits berufundfamilie* eine langwierige Entwicklung darstellt (10x: B2, B3, B4, B5, B7, B8, B16, B17, B19, B25). Zehn der befragten Entscheidungsträger sind sich einig, dass es Zeit brauche bzw. einen längeren Zeitraum dauere, um mit dem Audit familienfreundliche Maßnahmen in mentalen Repräsentationen und Handlungsabsichten, d. h. im betrieblichen Alltag, zu verankern und diese allen Organisationsmitgliedern bekannt und bewusst zu machen (B25: 26). Festzuhalten ist, dass der Faktor Zeit von Bedeutung ist, um das Wissen mit der Praxis zu verbinden und in die Praxis zu integrieren. Die Befunde bestätigen die theoretischen Überlegungen von Eberl (1996: 192), dass Reflexionen und somit qualitative Lernprozesse Zeit bedürfen. Sie bekräftigen darüber hinaus die Ergebnisse der Studie von Bröckelmann-Simon (1996), in der ebenso gesagt wird, dass Veränderungen Zeit benötigen.

# Vertrauen, Langfristigkeit, Verlässlichkeit

Die Umsetzung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird in der vorliegenden Untersuchung ganz deutlich mit Vertrauen<sup>558</sup>, Langfristigkeit und Verlässlichkeit in Verbindung gebracht (3x: B9, B11 und B27).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>558</sup> Vertrauen wird in unterschiedlichen Facetten definiert: (1) kompetenzbasiertes (orientiert am Wissen), (2) wertbasiertes (moralische Verpflichtung/Verantwortung) und (3) intentionsbasiertes Vertrauen (stärker emotional, Beziehungsebene zwischen Interaktionspartnern). Die Formen des Vertrauens schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich, verhalten sich reziprok und sind als Entwicklungsstufen zu verstehen (vgl. Eberl 2010: 96, Mayer et al. 1995, Schoorman et al. 2007).

Es gehe nicht darum, die Vereinbarkeit für einen befristeten Zeitraum im Unternehmen einzuführen, sondern um ernsthafte Bemühungen, sich über einen längeren Zeitabschnitt (11x: B11, B17, B18, B19, B21, B23, B24, B25, B26, B27, B28), z. B. über die Zertifizierungsphasen (9x: B17, B18, B19, B21, B23, B24, B25, B26, B27) oder den Wechsel von Geschäftsleitungen hinaus (B11, B19, B25), mit der Thematik zu beschäftigen und Lösungsmöglichkeiten, Beruf und Familie in Einklang zu bringen, langfristig zu etablieren. Durch das Audit und den dauerhaften Prozessablauf erhoffen sich B9, B11 und B27 einen nachhaltigen Wandel und vertrauen darauf, dass sich im Laufe der Zeit eine familienbewusste Unternehmenskultur, eine Kultur des *Möglichmachen*s, entwickle, dass sich Maßnahmen verstetigen und die Vereinbarkeit zur Querschnittsaufgabe bzw. *in die Linie* gebracht werde (9x. B2, B3, B9, B14, B19, B24, B25, B26, B27). Die Ergebnisse und die Diskussion zur langfristigen Etablierung des Audits<sup>559</sup> werden in dem nächsten Kapitel zur Wissensnutzung noch einmal ausführlicher dargestellt.

Fazit: Im Ergebnis kann für die befragten Unternehmen festgehalten werden, dass das Audit berufundfamilie als Instrument zur Änderung des Bewusstseins, der Repräsentationen und der Intentionen genutzt werden kann. Die Änderung des Bewusstseins ist zum einen angewiesen auf die Akzeptanz und Änderungsbereitschaft der Organisationsmitglieder, die wiederum selbst von biografischen Faktoren abhängen. Zum anderen sind die Identität zwischen Lern- und Funktionsfeld sowie die Anpassung und Koordination der betrieblichen Abläufe Bedingung zur tatsächlichen, produktiven Veränderung und damit von großer Bedeutung. Ein erfolgreicher Implementierungsprozess ist auf die ernsthafte Verfolgung der Auditziele seitens der Organisation und der Führungskräfte<sup>560</sup> angewiesen: Betriebsinterne Handlungen sowie Strukturen müssen vorbildlich an das Audit angepasst bzw. modifiziert werden.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* das Audit wahrnehmen: Sie beurteilen und bewerten die Familienfreundlichkeit bzw. Vereinbarkeit an sich positiv, sodass auch ein Großteil der *Personen mit Entscheidungskompetenz* familienfreundlich agiert. Bis auf eine Ausnahme (B27) streben *Personen mit Entscheidungskompetenz* im Rahmen der Auditregelungen (20x: B1, B2, B3, B6, B8, B9, B11, B12, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B23, B24, B25, B26), aber auch in ihrem eigenen Ermessen (8x: B1, B4, B5, B7, B10, B13, B22, B28) die Umsetzung familienfreundlicher Maßnahmen an.

-

<sup>&</sup>lt;sup>559</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.1, das die Entwicklung einer eigenen Marke zur Etablierung der Eamilienfreundlichkeit im Unternehmen beschreibt und diskutiert.

Die Unterstützung des Implementierungsprozesses seitens der Führungskräfte wird in Kapitel 4.3.6 aufgegriffen.

Diese persönlichen Konstruktionen/Repräsentationen und Intentionen bzw. persönlichen Leitgedanken (Wahrnehmungs- und Handlungsschemata; vgl. Eberl 1996: 90) sind ein wichtiger Bestandteil der Auditumsetzung, jedoch nicht gleichzusetzen mit der ganzheitlichen Implementierung, <sup>561</sup> d. h. der Änderung der Rahmenbedingungen (Organisationskultur/struktur), der Strukturdimensionen (s. o.) <sup>562</sup> und der *theory-in-use* der Organisation. Das nächste Kapitel geht über die individuellen Repräsentationen und Intentionen hinaus und setzt sich mit der Frage auseinander, ob das Audit in Organisationen auf der Formalstruktur verbleibt oder in die organisationale Aktivitätsstruktur mündet.

# 4.2.6 Ergebnisse Zertifizierung & Aktion bzw. Wissensnutzung

"Wissen erwerben, entwickeln und ansammeln genügt bei weitem nicht. Es muss auch nutzbar gemacht und genutzt werden." (Probst/Raub/Romhardt 2006: 188)

Die wichtigste Voraussetzung für organisationale Lern- und Veränderungsfähigkeit ist die Nutzung von Wissen für konkrete Handlungen. Nur wenn Wissen in Organisationen etabliert wird, können neue handlungsleitende Denk- und Handlungsstrategien Anwendung finden und operationalisiert werden. Pawlowsky (1998) beschreibt Organisationales Lernen u. a. als Veränderung des Handelns. 563 Gerade die Verhaltensänderungen interessieren in der Kategorie Aktion. In der Aktionsphase entscheidet sich. ob und welche Verhaltensänderungen oder -konsequenzen aus den integrierten bzw. modifizierten Wahrnehmungs- und Handlungsschemata folgen. Es wird aufgezeigt, ob und wie Wissen genutzt und in Handlungen transferiert wird. Mit der Kategorie Aktion wird auf den OL-Ansatz von Argyris/Schön (1978/1996) verwiesen. Sie gehen davon aus, dass jegliches organisationales Handeln in Handlungstheorien, theories of action, verankert ist (vgl. ebd. 1996: 8ff., Wigand 1996: 208). Die theory of action kann in

- anwendungsorientierte Vorstellungen, die theory-in-use, 564 und in
- die nach außen offiziell vertretene Vorstellung/Rechtfertigung, der espoused theory,<sup>565</sup> differenziert werden (vgl. Argyris/Schön 1978: 11, Herzog 2011: 110; vgl. Kapitel 2.2).

<sup>561</sup> Diese Argumentation folgt der theoretischen Fundierung, dass das individuelle Lernen notwendige Voraussetzung bzw. wichtige Grundlage für *Organisationales Lernen* ist. *OL* sei aber mehr als die Summe individueller Lernprozesse und müsse organisationale Lernergebnisse und Wissen in Prozesse, Strukturen und Systemen speichern (vgl. Kapitel 2.4.2.1).

<sup>&</sup>lt;sup>562</sup> Die Strukturdimensionen nehmen partiell Bezug auf das Team- und Gruppenlernen, das ebenfalls ein Baustein *Organisationalen Lernens* ist (vgl. Kapitel 2.4.2.1).

<sup>&</sup>lt;sup>563</sup> OL gliedert Pawlowsky (1998) in (1) Veränderung des Denkens (kognitives Denken), (2) Veränderung des Fühlens (Organisationskultur) und (3) Veränderung des Handelns (Verhalten) (vgl. Kapitel 4.2.5). Im Rahmen der Wissensnutzung steht die Veränderung des Handelns bzw. des Verhaltens im Fokus der Betrachtung.
<sup>564</sup> Die *theory-in-use* zeigt sich im organisationalen Verhalten (vgl. Argyris/Schön 1977, Probst 1987: 99f.,

Die theory-in-use zeigt sich im organisationalen Verhalten (vgl. Argyris/Schon 1977, Probst 1987: 99f., Reinhardt 1992: 58). Die theory-in-use der Organisation wird darüber hinaus in privates images, die das Verhalten der Organisationsmitglieder sowie deren Vorstellungen implizieren, sowie in public maps, die in Form von Dokumenten (Organigramme, Verfügungen, Richtlinien, Stellenbeschreibungen etc.) vorliegen (vgl. Herzog 2011: 110), unterteilt (vgl. Kapitel 2.4.3).

Die Analyse von action und offiziellen Vorstellungen soll Aufschluss darüber geben, ob auditimmanente Maßnahmen umgesetzt werden, d. h., ob institutionelle Vorgaben des Audits von Organisationen wahrgenommen bzw. interpretiert werden und in welcher Weise das Audit Eingang in die Formal- (talk/espoused theory) und Aktivitätsstruktur (action/theory-in-use) der Organisationen findet (vgl. Kapitel 2.2.4). Mit den Codes action/theory-in-use und Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation soll zunächst action und in der Folge talk erfasst werden, um zum einen Umsetzungsmaßnahmen, zum anderen Umsetzungsdefizite aufzuzeigen. So wird insbesondere registriert, welche audit-immanenten Bestrebungen in Maßnahmen transformiert werden und welche Ziele auf der Formalstruktur verbleiben.

# Codesystem Action/Theory of use (a) handlungsleitende T... (b) Anwendung von Dat... Nutzung/kommt bei...

Abbildung 20: Auszug MAXqda2 Codesystem: action/theory-in-use

#### action/theory-in-use

action bzw. die theory-in-use repräsentiert die (a) handlungsleitende Theorie (theory-in-use) des vom Audit anvisierten Zieles der Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Familie in der Organisation, (b) Anwendung von Daten/Instrumenten, d. h. die Aktion bzw. die tatsächliche Umsetzung, das operative Handeln bzw. die Realisierung und die in diesem Rahmen geltend gemachten bzw. ausgestalteten Normen, Regeln und Standards (operatives Management sowie die interne Nutzung).

## Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation

Kodiert werden in diesem Zusammenhang alle Aussagen, die sich mit Legitimationsaspekten der Organisation beschäftigen und die Wirkung der Organisation (a) nach innen, vor allem aber (b) nach außen (Image) bewerten. Berücksichtigt werden in diesem Rahmen Aussagen zu dem (c1) Image/Profil bzw. der Außendarstellung (c2) (espoused theory/talk) der Organisation, (d) den Regeln, Normen, Standards bzw. dem grundlegenden Rahmen (normatives Management) für Aktivitäten/Innovationen sowie definierten Zielen/Leitbildern.



Abbildung 21: Auszug MAXqda2 Codesystem: Wahrgenommene Wirkungen für die Organisation

<sup>&</sup>lt;sup>565</sup> Espoused theories werden z.B. in offiziellen Dokumenten, Unternehmensphilosophien oder Leitbildern kundgetan (vgl. Argyris/Schön 1978).

Ankerbeispiel Aktion, Wissensnutzung:

#### (a) Handlungsleitende Theorie

"Wir haben also über, über die Möglichkeiten, die un... also ausführlich natürlich nicht, aber wir haben ja sehr, sehr flexible Arbeitszeiten ähm, wir müssen also maximal 50 % der täglichen Arbeitszeit anwesend sein. Und wenn nicht diese, diese Kernzeit in dem Sinne wär, das ist also ein richtiger Schritt nach vorne gewesen für uns. Da kann Ihnen aber die Frau B19 auch noch mehr zu sagen. Das war über eine sehr, sehr gute Sache ähm, dass wir von dieser, dieser Mentalität äh, "ich muss um 9.00 Uhr da sein und muss mindestens bis 15.00 Uhr bleiben", weggekommen sind. Also wer jetzt morgens aus irgendeinem Grund nicht kann, der kann auch um 13.00 Uhr kommen und dann bis 18.00 oder 19.00 Uhr sitzen. Wir haben eine mögliche Arbeitszeit von 6.00 Uhr morgens bis inzwischen 21.00 Uhr abends. Das ist eine riesen Bandbreite, die brauch man auch nicht in einem Stück abzuarbeiten, ja. Das äh, man kann unterbrechen, wenn man irgendwelche Sachen hat. [...] Und äh das, denke ich, war, das war ein sehr, sehr wichtiger Schritt, der sehr viele Möglichkeiten doch eröffnet hat. Grad auch für Frauen, die mal irgendwas mit dem Kind vielleicht zum Arzt zwischendurch oder so was." (B16: 92-93)

## (b) Anwendung von Daten und Instrumenten, tatsächliche Umsetzung & Nutzung

"Also das ähm das Beste, was ich mal in Anführungszeichen sagen kann, sind, glaube ich, Maßnahmen, die für Kinderbetreuung erreicht worden sind." (B1: 24)

"[...] zum Beispiel die Teilzeitbeschäftigung. Das betrifft mich persönlich, als ich meinen Sohn bekommen habe äh bin ich, äh habe ich reduziert, und das war überhaupt kein Problem. Aber das ist auch natürlich eine ganz wesentliche Maßnahme zur Vereinbarkeit .[...] Und das betrifft eben viele Kolleginnen und Kollegen." (B2: 22)

Ankerbeispiele Wahrgenommene Wirkungen für Organisationen

#### (a) Legitimationsaspekte nach innen

"Also Sie haben mich jetzt gefragt, was meine Überlegungen oder warum ich das ähm äh, warum ich das gemacht habe, das sind sozusagen interne Geschichten." (B3: 6)

#### (b) Legitimationsaspekte nach außen

"(E)s sollte auch ein Marketingaspekt sein." (B2: 24)

# (c1) Image/Profil

"Es ist nicht nur ein Thema von Studierenden, sondern eben auch ein Thema des Images, des Profils der Universität." (B1: 4)

#### (c2) Espoused theory/talk

"Es ist unterschrieben, das heißt noch lange nicht, dass es mit Leben gefüllt wird." (B5: 109)

"[...] ich muss eben einmal im Jahr einen Bericht machen und den versuch ich schön zu erklären, schön abzugeben." (B1: 67)

"Und bei uns ist es mehr, dass es so auf dem Papier steht und dass man es versucht hier so, dass es nach außen mmh ganz gut aussieht, aber das nicht sozusagen substanziell." (B3: 102)

(d) Regeln, Normen, Standards (in Form von definierten Zielen/Leitbildern)

"Ja, ja, wir haben ja auch das Leitbild geändert. Wir haben das in unsere Visionen mit reingenommen. Wir haben äh in die strategischen Ziele eingebaut. Also das zieht sich überall durch dieses Thema Familienfreundlichkeit." (B2: 44)

Die ermittelten Ergebnisse zur Wissensnutzung bzw. Aktion in Organisationen, die sich in dem Code (a) handlungsleitende Theorie der Organisation widerspiegeln, korrelieren stellenweise mit den subjektiven handlungsleitenden Intentionen der Entscheidungsträger. Zudem besteht eine thematische Nähe des Codes Anwendung von Daten und Instrumenten zu den Ergebnissen Zertifizierung & Innovation. Die innovativen Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die partiell der Aktivitätsstruktur (action/theory-in-use) entsprechen, wurden bereits erfasst (vgl. Kapitel 4.2.2).

In den vorherigen Kapiteln wurden die individuellen, subjektiven Wahrnehmungen der Entscheidungsträger analysiert. In diesem Kapitel zur Aktion/Wissensnutzung interessiert neben diesen subjektiven Theorien die theory of action, die in der Organisation/Organisationsbreite verankert ist. Herausgearbeitet wird vornehmlich die Aktion, d. h. die existente Umsetzung der audit-immanenten Zielsetzung in der Organisation. Zunächst werden die

- (a) handlungsleitenden Theorien zusammengefasst und die Anwendung von Daten und Instrumenten in der Organisation dargestellt.
  - Anschließend wird ermittelt.
- (b) welche Umsetzungsmaßnahmen stattfinden (Anwendung von Daten und Instrumenten) und
- (c) welche dieser Maßnahmen und Strategien lediglich formaler Struktur, d. h. nach außen dargestellte Aktivitäten, nach außen gerichtete Rhetorik (espoused theory als offizieller Handlungsrahmen/Sollvorstellungen) sind (vgl. Becker-Ritterspach 2006: 107), und welche Umsetzungsmaßnahmen tatsächliches Handeln (action) zeigen (vgl. Hasse/Krücken 2009: 7, 2005: 68f.; Kapitel 2.2.4).

# 4.2.6.1 Handlungsleitende Theorie

Die handlungsleitenden Theorien, die in der Organisationsbreite verankert sind, werden komprimiert zusammengefasst, da diese wie bereits erwähnt partiell mit den subjektiven Konstruktionen und Intentionen übereinstimmen (vgl. Kapitel 4.2.5).

Das Grundschema, welches das Audit in Organisationen für Personen mit Entscheidungskompetenz impliziert. ist eine familienfreundliche Personalund Verwaltungspolitik sowie ein familienfreundlicher Umgang im Unternehmen, bei dem der Arbeitgeber seine Arbeitnehmer unterstützt bzw. eine unterstützende Grundhaltung ausdrückt (7x: B5, B6, B7, B8, B9, B12, B18), um der Belegschaft entgegenzukommen und "etwas Gutes [zu] tun" (B8: 46). Dies beinhaltet des Weiteren die Absicht, Mitarbeiterzufriedenheit, Mitarbeiterbindung und nicht zuletzt die Mitarbeitergewinnung erhöhen zu können (11x: B8, B11, B13, B14, B16, B17, B18, B21, B23, B25, B26).

Die meisten *Personen mit Entscheidungskompetenz* (20x: B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B14, B15, B17, B18, B19, B20, B21, B22, B24, B26, B28) vertreten die Auffassung, dass die Organisation zu einem großen Teil auf individuelle Belange eingehe, flexibel sei und teilweise unorthodoxe Lösungen treffen könne, um Vereinbarkeit von Beruf und Familie herzustellen.

Diese handlungsleitende Theorie in Organisationen ist der mentalen Repräsentation des *Möglichmachens* kongruent (vgl. Kapitel 4.2.5), die zusammen mit dem Aspekt *Vereinbarkeit als Querschnittsaufgabe zu verankern* (B28:14) die Etablierung einer familienfreundlichen Kultur (B19: 37, B11) bzw. eine Verankerung in der gesamten Organisation forciere (B21: 62).

Die Maßnahmen des Audits, die zur Etablierung einer familienfreundlichen Arbeitskultur dienen, sollen in zertifizierten Organisationen als Alltagsgeschäft integriert werden: Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie solle berücksichtigt werden (8x: B7, B11, B14, B21, B22, B24, B26, B28), sodass das Audit nicht länger ein Projekt, sondern eine Querschnittsaufgabe (3x: B19, B27, B28) darstelle, in die Linie gebracht (8x: B2, B3, B9, B14, B19, B25, B26, B27) und mitunter als *Marke* etabliert werde (5x: B17, B18, B19, B21, B23) (vgl. Kapitel 4.2.1.3 und 4.2.5).

Um Vereinbarkeit tatsächlich in der Organisationsbreite verankern oder gar in die Linie bringen zu können, sei es unabdingbar,

- (1) in der gesamten Organisation ein entsprechendes Bewusstsein, eine entsprechende Diskussion herbeizuführen und immer wieder für die Vereinbarkeit zu argumentieren, sodass die Inhalte das tägliche Handeln beeinflussen (8x: B1, B2, B3; B7, B8, B14, B19, B25),
- (2) alle Organisationsbereiche, d. h. auch schwer zu erreichende (Arbeits-, Verwaltungs-) Bereiche, einzubinden (5x: B8, B9, B10, B24, B26),
- (3) über die Thematik der Kinderbetreuung hinaus die Pflegethematik zu fokussieren, d. h. eine lebensphasenorientierte Vereinbarkeit zu forcieren (8x: B8, B9, B17, B22, B23, B24, B25, B26), um allen Beschäftigten und ihrer individuellen familiären Situationen gerecht zu werden,
- (4) entsprechende familienfreundliche Maßnahmen und Strukturen zu etablieren (16x: B1, B2, B3, B8, B10, B11, B12, B14, B17, B18, B19, B21, B23, B24, B25, B26),
- (5) dass die Vereinbarkeit von den Führungskräften vorbildlich umgesetzt werde (familienfreundliches/familienbewusstes Führen) (4x: B14, B18, B23, B25) und
- (6) dass die Vereinbarkeit in der Organisation nicht nur auf dem Papier stehe, sondern ehrlich und effektiv ausgeübt werde (7x: B3, B4, B9, B11, B19, B22, B28).

Wichtig sei eine positive Grundeinstellung, die zeige, dass Vereinbarkeit wichtig sei und Kinder willkommen seien (B1: 83, B19: 41/42). Die liege nicht zuletzt an der Betroffenheit:

Durch Betroffenheit habe B28 oftmals 180 Grad-Drehungen (B28: 56) bei Personen mit Entscheidungskompetenz erlebt, da mit der eigenen Betroffenheit auch Verständnis und Sensibilität gewachsen seien (vgl. Kapitel 4.2.4 sowie Kapitel 4.2.5).

# 4.2.6.2 Anwendung von Daten/Instrumenten

Unter dem Code Anwendung von Daten und Instrumenten wird die Aktion, d. h. die tatsächliche familienfreundliche Umsetzung bzw. das operative familienbewusste Handeln in zertifizierten Organisationen, verstanden. Das Handeln erfolgt im Rahmen der Organisation und ihrer Ausgestaltung von Normen, Regeln und Standards.

Das operative Handeln zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie, welches durch die Implementierung des Audits berufundfamilie hergestellt werden soll, wird zunächst prägnant anhand der vom Audit vorgegebenen Handlungsfelder (Arbeitszeit, Arbeitsorganisation, Arbeitsort, Informations- und Kommunikationspolitik, Führungskompetenz, Personalentwicklung, Entgeltbestandteile/geldwerte Leistungen sowie Service für Familien) dargestellt (einzelne Maßnahmen und innovative Errungenschaften wurden bereits in Kapitel 4.2.2 vorgestellt).

#### Anschließend wird

- der Nutzen, den Entscheidungsträger wahrnehmen, klassifiziert und
- überprüft, welche Maßnahmen auf einer *theory-in-use* oder einer *espoused theory* fußen (vgl. Kapitel 2.2.4).

# Instrumente in den Handlungsfeldern Arbeitszeit, Arbeitsorganisation und Arbeitsort

Das Handlungsfeld Arbeitszeit beschäftigt sich mit der besseren Vereinbarkeit von Arbeitszeit und familiären Anforderungen, d.h. mit einer lebensphasenorientierten bedeutet. Arbeitszeit. Arbeitsorganisation den familienbewussten Arbeitsaufträgen und Personaleinsatz. Arbeitsort wird in diesem Rahmen als flexible Arbeitsform beschrieben: Durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnet sich die Chance. Familienbedürfnisse mit den beruflichen Anforderungen, z.B. durch Telearbeit, in Einklang zu bringen (vgl. berufundfamilie aGmbH 2011), d. h., es eröffnen sich neue Gestaltungsfelder. So ist das am häufigsten genannte Instrument zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie in diesem Bereich die Bereitstellung von Teilzeitstellen in Organisationen (12x: B2, B8, B12, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B22, B25, B26). Hierzu gehört ebenfalls die Teilzeit von Führungskräften, die explizit von B26 (10) erwähnt wird. Neben diesem am häufigsten genannten Instrument kommen weitere analoge Aspekte wie

- flexibler Umgang mit Arbeitszeiten (8x: B11, B12, B15, B16, B18, B19, B23, B26),
- Dienstvereinbarungen mit familienfreundlichen Arbeitszeiten (8x: B11, B12, B15, B16, B18, B19, B24, B26) und
- die Einrichtung von Telearbeitsplätzen (8x: B2, B16, B18, B19, B21, B25, B28)

in den untersuchten Organisationen zum Tragen.

# Instrumente in den Handlungsfeldern Personalentwicklung und Führungskompetenz

Als Instrumente der *Personalentwicklung*<sup>566</sup> und *Führungskompetenz*<sup>567</sup> werden

- das Wiedereinstellungsmanagement als normale Personal-/Führungsaufgabe (6x: B6, B8, B12, B14, B24, B26), Fortbildungen für Beschäftigte (5x: B6, B8, B12, B14, B17), insbesondere auch für Führungskräfte (4x: B4, B14, B17, B18), sowie
- Halbtagsseminare für Arbeitnehmer in Teilzeit oder Telearbeit (B14)

wahrgenommen.

<sup>566</sup> Das Handlungsfeld *Personalentwicklung* berücksichtigt die Laufbahnplanung.

<sup>&</sup>lt;sup>567</sup> Das Handlungsfeld *Führungskompetenz* umfasst ein familienbewusstes, vorbildhaftes Verhalten im Bereich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

# Instrumente im Handlungsfeld Service für Familien sowie im Handlungsfeld Entgeltbestandteile und geldwerte Leistungen

Das stärkste Element der Vereinbarkeit ist neben der Einführung von familienfreundlichen Arbeitszeiten die Organisation von (Kinder-)Betreuungsoptionen. Dieses Element wird unter das Handlungsfeld *Service für Familien* subsumiert. Eine geeignete Betreuung von Kindern und Pflegeangehörigen stellt eine familiengerechte Gestaltung der Arbeitszeit sicher (vgl. berufundfamilie gGmbH 2011).

Kinderbetreuungsmöglichkeiten werden als Instrument zur Vereinbarkeit von acht *Personen mit Entscheidungskompetenz* genannt. Die Betreuungsmaßnahmen umfassen darüber hinaus

- die Ferienbetreuung (8x: B3, B6, B16, B17, B19, B20, B23, B27),
- flexible Betreuungsmöglichkeiten sowie Notfallbetreuung (5x: B27: 40; B17: 44, B5: 24, B3: 58, B2: 56) und
- das verbesserte Betreuungsangebot für U3-Kinder u. a. durch Tagesmütter (4x: B6, B19, B27, B28).

Weitere Betreuungsmaßnahmen oder Möglichkeiten zur Vereinbarkeit stellen sich in den zertifizierten Organisationen wie folgt dar:

- Kinder können mit an den Arbeitsplatz gebracht werden (4x: B12, B19, B20, B21).
   Eltern können hierbei ein Eltern-Kind-Zimmer (4x: B3, B6, B12, B21) bzw. ein Kinderzimmer (B23: 10/30),
- eine Wickelmöglichkeit (3x: B6, B10, B21: 48) sowie
- einen Spielcontainer nutzen (B17, B21).

Darüber hinaus werden Pflegezeiten von Organisationen als Arbeitgeber zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie zur Verfügung gestellt. Gerade die Vereinbarkeit von Beruf und Pflege wird durch den demografischen Wandel bzw. die Prognosen zur Bevölkerungsstruktur in Zukunft mehr Raum einnehmen, da in Organisationen älter werdende Beschäftigte mit entsprechend alten Angehörigen immer häufiger Pflegesituationen bewerkstelligen müssen. Diesen Aspekt nehmen einige *Personen mit Entscheidungskompetenz* bereits heute deutlich wahr (4x: B12, B14, B15, B16). Sie bemerken, dass mit dem wachsenden Anteil alter Menschen, auch der Anteil pflegebedürftiger Personen wachsen wird. B14 berichtet, dass die Untersuchungseinheit U4 daher einen Workshop zum Thema Pflege anbieten möchte, da dies immer mehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betreffe und dadurch akuter werde.

Vor diesem Hintergrund (demografischer Wandel und älter werdende Beschäftigte) werden u. a. Gesundheitsangebote offeriert, die das Wohlbefinden der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Unternehmen positiv beeinflussen sollen (4x: B15, B16, B18, B19). Beispielsweise wird in Untersuchungseinheit U7 ein Gesundheitstag (2x: B17, B21) oder werden in Untersuchungseinheit U6 Gesundheitsangebote wie Yoga etc. (4x: B15, B16, B18, B19) für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter offeriert.

Neben diesen Maßnahmen wird eine Bandbreite von Serviceleistungen in den zertifizierten Organisationen angeboten, durch die Beschäftigte auf vielfältige Weise finanziell und sozial unterstützt werden können. Durch eine individuelle Nutzbarkeit dieser Maßnahmen wird unmittelbar zu einer bedarfsgerechten Familienförderung und verbesserten Vereinbarkeit beigetragen. Die individuell nutzbaren Serviceleistungen umfassen folgende Maßnahmen:

- Einrichtung eines Bügelservices (4x: B15, B24, B25, B26) und
- eines Frühstückservices (2x: B15, B16),
- Installation einer Wickelkommode/eines Still- und Wickelraumes (3x: B6, B10, B27),
- Schaffung eines Begrüßungsservices für neue Beschäftigte (B16) sowie
- Bereitstellung eines Tauschservices von Dienstleistungen (B15).

# Instrumente im Handlungsfeld Informations- und Kommunikationspolitik

Das Handlungsfeld *Informations- und Kommunikationspolitik* beabsichtigt laut Audit-Vorgabe die Verstärkung der Wirksamkeit der Maßnahmen im Unternehmen und trägt Sorge für die nachhaltige Imageverbesserung nach außen (vgl. *berufundfamilie gGmbH* 2011). Hierzu zählen Maßnahmen (vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.4) wie die Einrichtung von Internetauftritten sowie Intranetplattformen (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8), die Einrichtung eines Familienbüros (U1, U2 bzw. 4x: B1, B2, B3, B6), die Ausrichtung eines Familientages bzw. von Familienaktionen (U6, U8 bzw. 2x: B19, B23), die Durchführung von Monatsgesprächen (U4 bzw. B12: 88), die Erstellung von Broschüren und Materialien (Wegweiser zur Familienzeit, Wegweiser zur Pflege, etc.: U3, U5 bzw. B8, B26), die Teilnahme an Netzwerktreffen (U5 bzw. B26: 58), die Etablierung eines Elternzeit-Treffens, in dem Informationen über das Audit vermittelt werden (U5 bzw. B25), Vorträge und Beratungsmöglichkeiten zur Thematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (U1, U2, U5, U6 bzw. B1, B2, B19, B26) sowie die Einrichtung eines Seniorenbüros (U5 bzw. B25).

#### Instrumente familienfreundlicher Unternehmenskultur

Die Organisationen haben sich mit dem Audit berufundfamilie für die Umsetzung der vorgestellten Handlungsfelder (Arbeitszeit, Arbeitsorganisation, Arbeitsort, Informations- und Kommunikationspolitik, Führungskompetenz, Personalentwicklung, Entgeltbestandteile/geldwerte Leistungen sowie Service für Familien) entschieden.

Bereits in den handlungsleitenden Intentionen, die durch die Wissensintegration und -modifikation analysiert (vgl. Kapitel 4.2.5) und in der handlungsleitenden Theorie des vom Audit anvisierten Zieles der Vereinbarkeit vorgestellt wurden (s. o.), weisen *Personen mit Entscheidungskompetenz* darauf hin, dass die Ziele und Maßnahmen *in die Linie* gebracht werden sollen (9x: B2, B3, B9, B14, B19, B24, B25, B26, B27). Ein Instrument, um das Projekt in der Unternehmenskultur und -struktur dauerhaft und nachhaltig zu verankern, ist die Einbettung der Vereinbarkeit

- in Gleichstellungskonzepten, Frauenförderplänen, Personalentwicklungskonzepten oder Entwicklungsplänen (2x: B19, B27),
- durch gleichstellungsorientierte Nachwuchsförderung (B27: 40, B28) sowie
- durch die Veränderung bzw. eine familienbewusste Gestaltung des Organisationsleitbildes (B2).

Das Audit und seine Maßnahmen sollen in der Breite ankommen, allerdings bemängelt beispielsweise B28 (78), dass dies faktisch noch nicht der Fall sei und folglich der Nutzen nicht überall spürbar sei.

#### Nutzen

In der Interviewstudie werden ebenso Aussagen der Personen mit Entscheidungskompetenz Audits erhoben. zum Nutzen des Generell empfinden Personen Entscheidungskompetenz die Umsetzung von Vereinbarkeitsmaßnahmen positiv und sinnvoll: Sie erkennen, dass sie und die Beschäftigten in der Organisation von dem Audit profitieren, solange die zu verrichtende Arbeit nicht behindert werde (B1 bis B28). B22 äußert sogar, dass sie sich durch die Umsetzung der Maßnahmen privilegiert fühle (B22: 62). Einige Personen mit Entscheidungskompetenz berichten von Einzelfällen mit positivem Feedback bezüglich der Umsetzung der Auditmaßnahmen in der Organisation. Zudem wird von Entscheidungsträgern mitgeteilt, dass sich Organisationsmitglieder aufgrund des familienfreundlichen Leitbildes und des entsprechenden Angebotes für die berufliche Laufbahn in den Untersuchungseinheiten U1 und U2 entschieden haben (3x: B3: 79 bis 82, B5: 24 und B6: 41). Unter anderem erläutern B19, B21, B23 und B25, dass die Angebote, wie z. B. die Telearbeit, gut genutzt werden.

Sie konstatieren, die Anzahl der Telearbeitsplätze sei ein Indikator für die Umsetzung und die Nutzung der Vereinbarkeitsmaßnahmen in der Organisation. B25 (42) äußert, dass "die Maßnahmen gut greifen und gut gesetzt sind". Allerdings ist den befragten Entscheidungsträgern auch bewusst, dass nicht bei allen Maßnahmen (z. B. Informationsfluss) stichhaltige Zahlen erhoben werden können und diesbezüglich harte Daten fehlen (B6: 41):

"[...] Zahlen, die erhoben werden zum Thema Telearbeit, zum Thema Teilzeit, zum Thema, wie schnell kommen die Frauen meistens, es sind ja nach wie vor überwiegend Frauen, nach der Elternzeit zurück, können die, werden, wie viel arbeiten während der Elternzeit. Das bringt zum Beispiel auch einen wichtigen Indikator." (B25: 56)

B19 und B23 plädieren in diesem Kontext dafür, dass stichprobenartig überprüft werden müsse, ob die Maßnahmen greifen und produktiv umgesetzt werden, und dass in der Umsetzungsphase auch die Hausleitung getestet werde, "ob sie dahinter stehen und [sie] umsetzen" (B19: 123).

B17 expliziert hinsichtlich des Nutzens, dass der Bedarf an Vereinbarkeitsoptionen in den Organisationen zweifellos vorhanden sei, Maßnahmen durch Mundpropaganda gut beworben und schließlich auch genutzt werden (B17: 44).

Nicht zuletzt sei ein Indikator der Umsetzung, dass z. B. in Ferienzeiten die Organisationsflure (durch anwesende Kinder) belebter seien. Es werde spürbar, dass Kinder willkommen sind und immer mehr Beschäftigte von den Optionen wie z. B. der Einrichtung des Eltern-Kind-Zimmers und den Ferienbetreuungsmaßnahmen immer häufiger Gebrauch machen (z. B. B3, B19: 39).

Dennoch sei das Audit nur ein kleiner Ausschnitt aus der Organisation (B10: 145). Wichtig ist daher allen Befragten, dass ein wirklicher Nutzen bestehe und das Audit nicht ein "Geplänkel nebenher" (B17: 100), ein "zahnloser Tiger" (2x: B7, B8) sei, sondern dass die Auditierung helfe, Maßnahmen zu verankern, um mit Vereinbarkeitsproblematiken bewusster umgehen zu können. B9 geht davon aus, dass der Grundsatz der zertifizierten Organisation, sich um Familienfreundlichkeit zu bemühen, allen Organisationsmitgliedern bekannt und von allen folglich bewusst gelebt werden solle (B9: 81).

# 4.2.6.3 Theory of action: theory-in-use und espoused theory

Die vorliegende Interviewstudie beschreibt die Implementierungsprozesse und -maßnahmen des *Audits berufundfamilie* in Organisationen sowie die sich entwickelnden handlungsleitenden Theorien und Operationalisierungen der Vereinbarkeit.

Die Fragestellung der empirischen Untersuchung zielt darauf ab, zu prüfen, ob Zertifizierungen, im vorliegenden Fall das Audits berufundfamilie, Lernprozesse auslösen, und ob diese wiederum als Entwicklung von zielkonformen Handlungsstrategien in Organisationen (als kollektives Wissen) zur Verfügung stehen. In der Diktion des Organisationalen Lernens will die vorliegende Arbeit überprüfen, ob es sich um echte Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln, sich demnach um einen echten Wandel der Organisationsstruktur und -kultur der Untersuchungseinheiten bezüglich der Implementierungsziele handelt. Mittel zum Zweck ist hierbei die Analyse, ob das Leitziel des Audits als theory-in-use oder als espoused theory (Argyris/Schön 1978) zum Tragen kommt. Die Veränderung der espoused theory (offizielle Theorie) hat nicht zwangsläufig die Veränderung der theory-in-use (Veränderungen in den Arbeitsweisen der organisationalen Kultur) zur Folge (vgl. Kapitel 2.2.4).

Der Code Wahrgenommene Wirkung für die Organisation gibt u. a. darüber Aufschluss, ob handlungsleitende Theorien als action bzw. theory-in-use tatsächlich umgesetzt werden, oder als talk bzw. espoused theory eine nach außengerichtete Rhetorik darstellen, um Sollvorstellungen zu entsprechen (vgl. Hasse/Krücken 2009: 7, 2005: 68f.; Veit 2007: 132). In den vorherigen Ausführungen wurden die Instrumente der Vereinbarkeit als theory-in-use präsentiert. Diese Erhebungen sollen nun mit Aussagen zu espoused theories in Form von nicht umgesetzten Maßnahmen, die auf einem offiziellen Handlungsrahmen verbleiben, konfrontiert werden. Mit dem Code espoused theory/talk sollen vor allem Aussagen identifiziert werden, die auf eine außengerichtete Rhetorik hinweisen. Die Ankerbeispiele werden zur Erinnerung wiederholt. Sie verdeutlichen noch einmal die außengerichtete Rhetorik:

(c2) Espoused theory/talk

"Es ist unterschrieben, das heißt noch lange nicht, dass es mit Leben gefüllt wird." (B5: 109)

"[...] ich muss eben einmal im Jahr einen Bericht machen und den versuch ich schön zu erklären, schön abzugeben." (B1: 67)

"Und bei uns ist es mehr, dass es so auf dem Papier steht und dass man es versucht hier so, dass es nach außen mmh ganz gut aussieht, aber das nicht sozusagen substanziell." (B2: 44)

Die Spannbreite der Aussagen zur Umsetzung von Vereinbarkeitsmaßnahmen bzw. zu Änderungen seit der Implementierung des Audits reicht von

- "Es ist viel passiert" (z. B. B3, B6, B17) über
- "Es ist etwas passiert, aber momentan stagniert es" (z. B. B28) bis hin zu
- "Es ist noch gar nichts passiert" (z. B. B9, B11).

Interviewpartnerin B8 befürchtet, dass die Organisation ggf. nicht alle Ziele umsetzen könne. Viele Maßnahmen seien recht bürokratisch und für viele Menschen nicht direkt spürbar oder nicht neu. <sup>568</sup> Andererseits ist B8 überzeugt, "dass wir auf dem richtigen Weg sind" (B8: 56).

B4 kommuniziert, dass sie keinerlei Veränderungen durch das Audit spüre (18): "Ich, ich glaube für mich in Anspruch zu nehmen, dass ähm das Audit bei mir ähm bislang überhaupt nichts bewegt hat" (18). Auch B3 (32), B9 (55) und B28 (40) bemängeln, dass bisher wenig passiert sei. Sieben Personen (7x: B1, B3, B9, B13, B19, B22, B25, B28) betiteln die Umsetzung des Audits zudem mit den Worten heiße Luft oder viel Papier (für nichts: B9). Die Bedeutung dieser Begriffe trägt dem Umstand Rechnung, dass diese Personen eine konkrete Veränderung bzw. die praktische Umsetzung der Vereinbarkeit missen und der Auffassung sind, dass das Audit nicht substanziell in die Organisation integriert werde (B3: 102). Sie haben das Gefühl, dass das Audit nicht vollends gelebt werde. Sie benennen hierzu konkrete Beispiele, die in der nachstehenden Auseinandersetzung aufgegriffen werden.

Der Spagat zwischen "es ist viel passiert" (action) und "es ist noch gar nichts passiert" (talk, keine Änderungen, Implementierung verbleibt lediglich auf der rhetorischen Ebene) wird auf Grundlage der zuvor präsentierten Ergebnisse im Folgenden differenziert dargestellt. Der Fokus liegt dabei vor allem auf den Aussagen, die auf talk hinweisen. Wie im Verfahren zuvor werden die Aussagen den vorgeschriebenen Handlungsfeldern des Audits (Arbeitszeit, Arbeitsorganisation, Arbeitsort, Informations- und Kommunikationspolitik, Führungskompetenz, Personalentwicklung, Entgeltbestandteile/geldwerte Leistungen sowie Service für Familien) zugeordnet.

#### Umsetzungsdefizit im Handlungsfeld Arbeitszeit

#### Telearbeit

•

Die Interviewpartner B8 (119), B13, B15 (3/32), B19 und B28 (8/30) berichten, dass die Telearbeit oder alternierende Telearbeit nicht oder nur stellenweise umgesetzt werde. B19 erläutert, dass die Telearbeit zunächst als offizielle Rhetorik im Unternehmen gehandhabt worden sei und anfangs eine kaum produktive Umsetzung gefunden habe. B15 (3) bestätigt dies: Sie habe einen Antrag auf Telearbeit eingereicht, aber das Personalamt habe diesen abgelehnt. 2003 wurde dann ein Modellversuch in der Untersuchungseinheit U6 mit 20 Telearbeitsplätzen gestartet. Dieser sei erfolgreich verlaufen, sodass mittlerweile 63 Personen (von ca. 520 Beschäftigten insgesamt) diese Arbeitsflexibilisierung nutzen.

<sup>&</sup>lt;sup>568</sup> Vgl. Kapitel 4.2.2: Viele Bereiche waren bereits vor der Auditierung familienfreundlich. Maßnahmen, die bereits vorhanden waren, wurden mit dem Audit bewusster mit Familienfreundlichkeit attestiert bzw. assoziiert und im Rahmen des Implementierungsprozesses strukturiert, modifiziert oder partiell neu formuliert.

Die Telearbeit werde weiter vorangetrieben, sodass Telearbeit eine "ganz zentrale Maßnahme" (B19: 37) zur Vereinbarkeit in der Untersuchungseinheit U6 darstelle.

#### Kernarbeitszeit

B8 (119) erklärt, dass sich die Organisation im Rahmen des *Audits berufundfamilie* zum Ziel gesetzt habe, die Kernarbeitszeit am Nachmittag aufzuheben, um eine bessere Flexibilität der Arbeitszeiten gewährleisten zu können. B8 (119) bedauert, dass dieses Vorhaben mit dem Veto des Personalrates in der Untersuchungseinheit U3 negativ beschieden worden sei.

#### Arbeitszeiten für Schichtbetriebe

Bessere, flexiblere Arbeitszeiten habe sich B9 (87) für Schichtbetriebe erhofft. Diese konnten aus organisatorischen Gründen nicht umgesetzt werden (vgl. Kapitel 4.2.5).

# Umsetzungsdefizit in den Handlungsfeldern Personalentwicklung und Führungskompetenz

Auf ein Umsetzungsdefizit im Bereich *Personalentwicklung* und *Führungskompetenz* macht B7 (16) aufmerksam. Sie nimmt deutlich wahr, dass sie eine der wenigen Führungskräfte sei, die Familie und Beruf vereinbare. Sie habe sowohl Kinder betreut/großgezogen als auch die eigenen Eltern gepflegt. Sie kenne nur eine geringe Anzahl von Personen mit einer solchen Vita, die diese Aspekte vereinbart haben und dennoch in einer Führungsposition beschäftigt seien. B7 schlussfolgert, dass eine Vielzahl der Führungskräfte

- entweder keine Kinder habe,
- die Betreuung (Kinderbetreuung/Pflege) durch Dritte gesichert habe oder
- männlich sei und die Kinderbetreuung in ihrem Kontext z.B. an die Ehefrau delegiert habe.

Das Problem sei, dass der Arbeitgeber nur vereinzelt erkenne, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die Beruf und Familie vereinbaren. mehr leisten und durch Organisationstalent. Familienmanagement Fertigkeiten etc. erlangen. die einer Führungsposition zugutekommen (B7: 127). In diesem Rahmen betrachtet B22 ihre persönliche Situation. Sie ist Führungskraft und Mutter von zwei Kindern. Damit B22 ihre Karriere verfolgen konnte, übernahm ihr Mann die Betreuung der Kinder. Sie habe die Vereinbarkeitsoptionen des Betriebes nicht genutzt und Zeit für die Familie sei - nach ihrer Aussage – kaum geblieben:

"Man will ja auch noch irgendwo, ich bin ja hier, weil ich Geld verdienen will und ähm das tue ich, indem ich hier ein, eine äh eine Funktion ausübe sozusagen, ja. Und das muss man ganz klar sagen, da geht vor. dass die Arbeit gemacht wird und da finden sich aber ganz kreativ, man sitzt hier zusammen. überlegt ähm was liegt an und wie kann man das organisieren. Da gibt's Phasen, die sind extrem stressig, dann ist es manchmal schwieriger ähm. Also bei mir hat letztlich die Familie dann meistens zurückgesteckt. Ich hab halt viele Möglichkeiten ähm Zeit mir relativ frei einzuteilen, aber ich hab hier mehrere Jahre quasi als, als Einzige auf einem sehr hohen Verantwortungsposten gesessen und dann ist man eben trotzdem immer da. Das fing damit an, dass ich eigentlich nur 60 % arbeiten wollte und als wichtige Tarifverhandlungen kamen, dann eben 110 % äh von mir aus da war, ohne Frage, ganz klar. Ähm, da hören Sie vielleicht bei anderen anders. Also es gibt Menschen, die sind mit ihrer Familienzeit konsequenter." (B22: 32)

Die Ausführungen machen deutlich, dass Personen mit Entscheidungskompetenz bzw. Führungskräfte nur vereinzelt (für sich selber) Vereinbarkeitsmaßnahmen in Anspruch nehmen bzw. für sich nutzen und/oder die Umsetzung partiell kritisch betrachten (vgl. Kapitel 4.2.5).

Es sei daher wichtig, das Thema der Vereinbarkeit bei Führungskräften richtig zu positionieren (B14: 70):

"Also was, was mir im Prinzip immer so ein Stück weit ähm Schwierigkeiten macht ist, dass wir das Thema auch wirklich bei denen, die führen äh, dass wir da das Thema auch richtig positionieren und auch hinbringen, also die Kommunikation. Die macht mir im Moment noch ein bisschen Probleme." (B14: 70)

Gerade durch schlechte Erfahrungen mit Vereinbarkeitsregelungen würden Maßnahmen wie beispielsweise die Telearbeit, bei der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (körperlich) nicht ganztägig am Arbeitsplatz und so für Führungskräfte nicht direkt greifbar seien, eine große Skepsis aufkommen lassen (5x: B8, B13, B14, B18, B19).

"Ja und mit diesem Zugriff auf alle elektronischen Akten erleichtert das nun auch die Telearbeit durch eine "elektronische Präsenz". Gerade durch diese Veränderung, dass nicht mehr alle Mitarbeiter vor Ort sind, nicht jeder ist präsent, sehen gerade Führungskräfte kritisch. Sie haben damit schlechte Erfahrung gemacht und verwehren sich dann dagegen. Sie haben das Gefühl, dass das Personal anwesend sein muss, um zu arbeiten. Aber es zählt eigentlich nur das Ergebnis bzw. die Leistung. Das ist aber ein Führungsproblem." (B18: 36)

In diesem Rahmen äußern fünf der befragten Personen (5x: B8, B13, B14, B18, B19), dass Führungskräfte mit der Umsetzung Schwierigkeiten haben (B14: 36/38) bzw. verhältnismäßig konservativ und nicht offen für das Audit als neues Instrument seien (B19: 57). 569

<sup>&</sup>lt;sup>569</sup> Dies korrespondiert damit, dass das Verständnis und die Umsetzung eines familienbewussten Führungsstils eng mit dem "Alter, dem Familienstand und der Dienstzeit der entsprechenden Führungskraft" (B23: 32) zusammenhänge und "ob das entsprechende Verständnis ähm schon vorhanden ist oder ob man sich [das] aneignen will oder muss" (B23: 32, vgl. hierzu auch die Aussage von B26 (24) sowie Kapitel 2.4.5).

Die Befragten beschäftigen sich in diesem Zusammenhang mit der Frage der Unterstützung der Hausleitung und kommen zu dem signifikanten Ergebnis, dass es zum einen

- Führungskräfte gebe, die das Audit berufundfamilie tatkräftig unterstützen, die familienbewusst führen und das Audit als sinnvolles Instrument betrachten und somit als Vorbild in der Umsetzung fungieren, da sie das Ziel anstreben, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Einklang zu bringen (18x: B1, B2, B3, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B14, B15, B18, B21, B22, B23, B24, B26), dass es zum anderen aber auch
- Führungskräfte gebe, die das Audit skeptisch betrachten und sich vor Änderungen verschließen (9x: B2, B3, B5, B8, B13, B14, B16, B18, B19).

# Dieser Aspekt wird im folgenden Zitat bekräftigt:

"[Es] verändert sich was, weil eine Hausleitung das will und ähm weil sich da eine Dienstleister vorgenommen hat, hier will ich was erreichen. Nur wenn Hausleitung mitmacht, passiert auch was. Weil solche … solche Dienststellen, die sind hierarchisch geordnet und ähm wenn von oben klar erkennbar ist, das ist gewollt, dann will jeder, der in der Hierarchie als nächster folgt, gut dastehen und vor seinem Chef/Chefin äh sagen: "Mhm, ich mach das auch oder unterstütze das", will gut auffallen, ja. Und wenn's, wenn deutlich wird, hm völlig wurscht, interessiert nicht, dann verhalten sich diese mittlere Führungsebene auch so. Und dann wird es immer schwierig, so was durchzusetzen. Ich bin ja nur ein kleines Glied, also ich bin jetzt auf der dritten Hierarchieebene sozusagen, Staatssekretär, Abteilungsleitung, Referatsleitung, ähm ich kann immer nur Empfehlungen aussprechen, kann versuchen mit dem Personalrat Dienstvereinbarungen vielleicht hinzukriegen. Ähm aber leben müssen es wirklich die anderen. Und wenn das dann nicht passiert, passiert es nicht, ja. Sie haben kein Druckmittel, um es umzusetzen." (B19: 57)

B19 konstatiert, dass die im Audit verankerten Maßnahmen nur dann realisierbar seien, "wenn die Hausleitung mitmacht" (B19: 57). Dies zeigt ebenfalls die Aussage von B11. Ihre Anregung sei erst mit Wechsel der Dienststellenleitung wohlwollend wahrgenommen worden.

"Ja, ja. Ich hab das sehr lange als äh, immer wieder versucht an die Dienststellenleitung ranzutragen, eigentlich schon seit 2004 glaube ich, hab ich mal nachgesehen, wie lange ich das gemacht hab. Und es ist jetzt erst gelungen, seit wir die Chefin haben. [...] Ja, ich denk das einfach die, die Einstellung der Chefin. Wir haben im letzten Jahr, ein Jahr ist sie glaube ich im Amt, äh hat die Landrätin hier die Direktwahl gewonnen und dann, ihr hab ich halt auch so das Anliegen vorgetragen, dass ich das für wichtig halten würde das hier einzuführen. Und ia. da ist es dann passiert. >Schmunzeln<" (B11: 4-6)

In den Interviewaussagen stellt sich heraus, dass es Hausleitungen gebe, "da ist das Thema Audit ein "*Bäh-Thema*"" (B19).

Daher sei es essenziell, dass das Audit in den Leitbildern und in der Unternehmensstruktur/kultur verankert werde, damit unabhängig von Dienststellenleitungen die Umsetzung gefördert und die audit-immanente Zielsetzung in Organisationsstrukturen manifestiert werden könne. Dieser Aspekt wird in der Auseinandersetzung zu den Umsetzungsdefiziten im Handlungsfeld (externe) *Informations- und Kommunikationspolitik* und im Bereich familienfreundliche Unternehmenskultur wiederholt berücksichtigt.

# Umsetzungsdefizit im Handlungsfeld Service für Familien sowie im Handlungsfeld Entgeltbestandteile und geldwerte Leistungen

Im Handlungsfeld *Service für Familien* hatte die Untersuchungseinheit U3 geplant, einen Betriebskindergarten einzurichten. Dieses Vorhaben sei bisher nicht realisiert worden (B9: 87). Weitere Einschränkungen bzw. problematische Situationen sieht B14 in Maßnahmen, für die finanzielle Mittel eingesetzt werden müssen, für die jedoch kein zusätzliches Geld zur Verfügung stehe (B14: 70):

"[...] und werden äh dann zum Thema "Übernahme von Kinderbetreuungskosten ähm bei Übernahme zusätzlicher Arbeiten" werden wir etwas tun. Zumindest informieren, wie wir das finanzieren wollen. Und dann müssen wir erst die Führungskräfte wieder informieren, weil die das aus ihren Fortbildungsbudgets nehmen müssen. Das heißt, wir haben kein zusätzliches Geld, was wir äh in solche Dinge reinschießen könnten. Wir kaufen uns mal irgendwas ein oder wir finanzieren mal alle, allen Alleinerziehenden die, die Kindertagesstätten, das funktioniert nicht, sondern all das, was wir zu dem Thema ähm im Prinzip anbieten, machen, umsetzen, äh müssen wir uns irgendwo wirklich "aus den Rippen schneiden". Und das wird sehr häufig nicht über Geld, über das äh über die Finanzschiene sein, sondern es werden, es wird eben Freistellung sein, Angebote oder Beratung oder so was sein." (B14: 70)

Die monetäre Sichtweise wird ebenfalls von B1, B2, B3, B8, B10, B17 und B19 beleuchtet. Quintessenz ist hierbei, dass das Geld in den öffentlichen Kassen immer knapper werde: Der Öffentliche Dienst könne Investitionen, die in möglichst sinnvolle Projekte überführt werden sollen, nur einmal tätigen (B1: 99). An dieser Stelle wird die Kritik deutlich, dass nur mit ausreichend finanziellen Mitteln und Ressourcen die Umsetzung der Auditmaßnahmen optimiert werden könne (vgl. Kapitel 4.2.2.3): Ein Sparkurs erschwere die Umsetzung sinnvoller Optionen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie (B3: 4/6/18/54/72).

# Umsetzungsdefizit im Handlungsfeld Informations- und Kommunikationspolitik Interne Informations- und Kommunikationspolitik

B28 berichtet, dass die Maßnahmen des Audits und das bewusst familienfreundliche Agieren noch nicht in der Breite der Organisation angekommen seien (B28: 78).

Dies könne neben teilweise fehlendem *Vorleben/*fehlenden Idolen in Führungsebenen einer ungeeigneten Informations- und Kommunikationspolitik geschuldet sein. Das Kapitel 4.2.4 hat sich intensiv mit Kommunikationskanälen und der Eindringtiefe von Informationen und Wissen in Organisationen beschäftigt.

Ein wichtiges Ergebnis dieser Analyse ist, dass Informationsweitergabe und Informationsbeschaffung eng miteinander verbunden sind (vgl. Kapitel 4.2.4: Push-Pull-Strategien) und die Bereitstellung von Informationen essenziell ist für Wissensnachfragen (Holschuld: Pull-Strategie) sowie für Wissensangebote (Bringschuld: Push-Strategie). Gerade die Push-Strategien verweisen auf die Dienststellenleitung bzw. die Führungskräfte. die sich für die Bereitstellung des Wissensangebotes, vor allem aber für die Vermittlung und Verteilung von Informationen etc. verantwortlich zeigen (16x: B1, B2, B3, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B14, B17, B18, B19, B21, B25). Dass nicht alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer am Audit zu gleichen Teilen partizipieren können, liege unter anderem an der Informationsweitergabe (7x: B3, B4, B5, B8, B14, B19, B28), aber auch am individuellen Interesse oder an der persönlichen Betroffenheit (14x: B1, B2, B3, B4, B5, B7, B8, B9, B13, B14, B15, B19, B22, B28; vgl. Kapitel 4.2 sowie Kapitel 4.2.5).

### Externe Informations- und Kommunikationspolitik

Die externe Informations- und Kommunikationspolitik beschreibt die nach außen lancierten Informationen, sich mit dem Audit berufundfamilie nachhaltig für die Vereinbarkeit im Unternehmen einzusetzen. Sie zielt auf eine Imageverbesserung ab. Alle auditierten Organisationen (U1 bis U8) nutzen das Siegel des Audits und präsentieren sich in der Öffentlichkeit als familienfreundliche Arbeitgeber (vgl. Kapitel 4.2.1). In den Stellenanzeigen aller Organisationen wird beispielsweise mit dem Logo auf die Auditierung hingewiesen; dies soll potenziellen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern suggerieren, dass der Betrieb familienfreundlich agiert.

Lediglich Untersuchungseinheit U3 nutzt das Siegel weniger offensiv (4x: B7, B8, B9, B10). In diesem Fall wird das weniger offensive Vorgehen jedoch nicht als Umsetzungsdefizit gewertet, da es den Öffentlichen Dienst vor Konfliktpotenzialen zwischen Bürgeranspruch und Vereinbarkeitsaktivitäten in der Organisation (konträre Erwartungen von Anspruchsgruppen<sup>570</sup>) schütze (B9: 79; vgl. Kapitel 4.2.1).

<sup>&</sup>lt;sup>570</sup> Eine (familienfreundliche) Kommune bietet Dienstleistungen an, z. B. auch familienfreundliche Öffnungszeiten etc. Diese jedoch können wiederum im Konflikt mit familienfreundlichen Arbeitszeiten für Bedienstete stehen (vgl. Kapitel 4.2.1).

# Umsetzungsdefizit im Bereich familienfreundlicher Unternehmenskultur

Die Umsetzung der audit-immanenten Ziele hängt zunächst einmal davon ab, ob die Dienststellenleitung das Audit als affine Thematik bewertet und als sinnvolles Instrument für die Organisation betrachtet (vgl. Handlungsfeld *Personalentwicklung und Führungskompetenz*). Nur wenn Personen dem Thema der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zugänglich sind<sup>571</sup> und die Implementierung als Gewinn<sup>572</sup> für die Organisation erkennen, wird eine praktische Umsetzung und Verankerung des Audits opportun. Wird das Audit schließlich implementiert, kann bei der Umsetzung in der Organisation wie anfänglich skizziert zwischen *theory-in-use* sowie *espoused theory* differenziert werden (vgl. Argyris/Schön 1978, Hasse/Krücken 2009/ 2005, Meyer/Rowan 1977, Veit 2007).

Die Aussagen, die auf eine außengerichtete Rhetorik (*talk/espoused theory*) verweisen, richten sich zum Teil auf eine legitimierende Außendarstellung bzw. den politischen Nutzen (vgl. Meyer/Rowan 1977 sowie Kapitel 2.2.4). Das Audit wird von zehn *Personen mit Entscheidungskompetenz* als attraktive Zweckdienlichkeit<sup>573</sup> und als Trend bewertet (11x: B1, B2, B3, B4, B5, B13, B17, B21, B23, B26, B27), "auf den man aufspringen musste" (B23: 14):

"Also ich denke, insgesamt ist das, hat sich da sehr, also sehr viel, aber das ist ein stetiger Verbesserungsprozess, so würde ich das sehen. Wobei ich glaube, dass das auch ein Trend ist. Also sowohl an den Hochschulen als auch an anderen Einrichtungen, dass dieses Thema Familiengerechtigkeit, ich kenn das aus Stadtverwaltungen oder so, da ist das eigentlich überall Thema. Ich glaube, man kann jetzt schon sagen, dass da alle versuchen sozusagen zuzulegen." (B27: 22)

Da immer mehr Unternehmen, Organisationen und Öffentliche Dienste das Thema der Familienfreundlichkeit für sich erkennen, sei es "peinlich, wäre man nicht dabei" (B5: 44).

Darüber hinaus sei die Vereinbarkeitsthematik ein politisch gewollter und lancierter Inhalt von der Landesregierung und den entsprechenden Arbeitgebern/Dienstherren (9x: B2, B3, B5, B17, B19, B20, B21, B23, B25; vgl. Kapitel 4.2.1), der

- vorhanden sei, solange dieser politisch getragen werde (B5: 44) und
- mit dem nächsten Trend bzw. politischen Auftrag abgelöst werde (3x: B19, B24, B25).

572 Dieser Gewinn kann sich in Form von Legitimitätsgewinn, Imageverbesserung, Verbesserung im Wettbewerb um Ressourcen und Personal, Verbesserung der Arbeitsstrukturen, Lernprozessen und der Mitarbeiterzufriedenheit sowie -leistung(-sbereitschaft) äußern (vgl. Kapitel 4.2.1, 4.2.2 sowie 4.2.5).

<sup>571</sup> Nur durch eine Sensibilisierung, die bessere Achtung bzw. Wahrnehmung wird die Thematik *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* priorisiert und das *Audit berufundfamilie* besser verstanden, implementiert und in den Organisationsstrukturen berücksichtigt (vgl. Kapitel 4.2.5).

<sup>&</sup>lt;sup>573</sup> Zweckdienlichkeit wird als Werbung, Image, Initiierung von Lernprozessen etc. in der Interviewstudie verstanden, um Legitimität zu erhalten bzw. den Vorstellungen/Vorgaben der Anspruchsgruppen/Stakeholder, aber auch organisationsinternen Erwartungen zu entsprechen (vgl. Kapitel 2.2.3 und 2.2.4).

B22 äußert sich kritisch zum *Aufspringen auf den Trend* (B23: 14): "Ach man macht in der Politik so viel, weil es gut aussieht" (B22: 58). Sie impliziert mit dieser Aussage das partielle Fehlen der Sinn- und Ernsthaftigkeit. Diese Ernsthaftigkeit vermisst B28 ebenfalls und wünscht sich eine ehrliche Umgangsweise mit dem Audit und somit eine echte Änderung der Haltung in der Organisation (B28: 74/76)<sup>574</sup>.

Im Hinblick auf diesen Trend bzw. formulierten politischen Auftrag berichten die befragten Personen mit Entscheidungskompetenz über

- Widerstände und Vorbehalte.
- organisationsspezifische Hemmnisse, aber auch über
- nicht zufriedenstellende Verfahrensabwicklungen.

Einzelne Aspekte wurden in der vorhergehenden Auseinandersetzung bereits angedeutet. In der Folge werden diese einzelnen Gesichtspunkte im Detail eruiert und dargelegt:

### Widerstände und Vorbehalte

B3, B6, B11 und B19 berichten von großen Widerständen und Vorbehalten, Maßnahmen der Vereinbarkeit in die Unternehmensstrukturen zu integrieren. B19 erläutert, dass der Wunsch vorhanden gewesen sei, dass sich verschiedene Organisationen (Ministerien) auditieren lassen. Dies sei aber auf Widerstände und Vorbehalte gestoßen (B19: 21/105):

"Wir hatten's vorher auf der freiwilligen Ebene versucht [weitere Organisationen zur Zertifizierung zu ermuntern]. Wir haben berichtet äh in so einem Kränzchen, wo sich dann ähm, ich glaub alle Fortbildungsbeauftragte waren da und so Personalleute. Da hab ich berichtet, wie wir drangegangen sind, was wir machen und welche ersten Erfolge wir haben. Das hat aber nicht überzeugt und dann kam sozusagen die Verpflichtung." (B19: 21)

Durch Vorbehalte werde das Audit oftmals nicht optimal gefördert (9x: B2, B3, B5, B8, B13, B14, B16, B18, B19), sodass es in Organisationen zum Teil *top-down* aufgestülpt werde und demzufolge entsprechende Umsetzungsdefizite zu verzeichnen seien (11x: B1, B2, B3, B4, B5, B13, B17, B21, B23, B26, B27).<sup>575</sup>

\_

<sup>&</sup>lt;sup>574</sup> Dieser Aspekt korrespondiert mit dem Vertrauen und der Verlässlichkeit in die Umsetzung des Audits (vgl. hierzu Kapitel 2.4.6 sowie 4.2.5.2).

<sup>575</sup> Eine Umsetzung des Audits, die top-down organisiert ist, korrespondiert mit der Einschätzung der Personen mit Entscheidungskompetenz, dass das Audit ein Trend sei, der politisch oder von Anspruchsgruppen gewollt sei und so auch bei entsprechendem Ermessen wieder nichtig werden könne (s. o.). Dieser Aspekt ist auf organisationaler Ebene sowie auf individueller Ebene signifikant (vgl. Kapitel 4.2.5).

### Organisationsspezifische Hemmnisse

Unter organisationsspezifischen Hemmnissen werden beispielsweise Tarife (6x: B3, B5, B12, B13, B14, B28), eingeschränkte Ressourcen (7x: B1, B2, B3, B8, B14, B17, B19), knappes Zeitmanagement (4x: B1, B3, B5, B7, B11) und bereichsspezifische Eigenheiten (8x: B5, B6, B9, B10, B19, B24, B26, B28) subsumiert. Die tarifliche Problematik wurde bereits dargelegt (vgl. Kapitel 4.2.5). Sechs der interviewten Entscheidungsträger bringen anhand von Beispielen<sup>576</sup> zum Ausdruck, dass starre tarifliche/gesetzliche Vorschriften die Umsetzung der Auditziele hemmen und hindern können (6x: B3, B5, B12, B13, B14, B28).

Darüber hinaus wird ein für die Auditumsetzung knappes Ressourcen- und Zeitmanagement beklagt (9x: B1, B2, B3, B7, B8, B11, B14, B17, B19; vgl. Kapitel 4.2.2.3). Dieses sei u. a. Folge von gegenwärtig problematischen, defizitären Haushalten der Öffentlichen Dienste (s. o.) und einer Steigerung der Aufgabenkomplexität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (komplexere, belastungsorientierte Stellenbeschreibungen) (9x: B1, B2, B3, B7, B8, B11, B14, B17, B19). Ein Beispiel zur monetären Ausstattung soll die vorliegende Aussage zur knappen Ausstattung mit Ressourcen verdeutlichen:

"(A)ber das war alles also finanziell äh, war hier äh die absolute Sparnummer. Also da ist mal relativ wenig Geld reingeflossen. Und ähm letztendlich ist es über die, meine Überlast gelaufen. Und wir haben das auch alles relativ preiswert und also mit kleiner Finanzierung ähm mehr oder weniger gewuppt." (B3: 18)

B1 (99), B8 (137), B17 und B19 erläutern, dass ihre Organisation diesen finanziellen Aspekt bzw. die Akkreditierungsgebühr, der/die mit der Zertifizierung fällig werde, ggf. sparen und in sinnvolle familienfreundliche Projekte stecken könne. B17 und B19 sowie weitere Interviewpartner (5x: B17, B18, B19, B21, B23) sprechen sich für die Etablierung einer eigenen Marke in ihrer Organisation (U6, U7, U8) aus (vgl. Kapitel 4.2.1).

Fünf *Personen mit Entscheidungskompetenz* (5x: B1, B3, B5, B7, B11) klagen über den arbeitsorganisatorischen Aufwand des Audits und sehen sich durch das knappe Zeitmanagement in der Organisation (vgl. Kapitel 4.2.5) lediglich in der Lage, "Sachen auf den Weg bringen, Ideen weiterschicken" (B11: 66) zu können, in der Hoffnung, "andere kriegen dann den Auftrag zur Ausführung" (B3: 26, vgl. hierzu auch B19: 57).<sup>577</sup>

\_

<sup>&</sup>lt;sup>576</sup> Z. B. Probleme bei der Einführung oder Bewilligung von Telearbeit, Pausenzeiten etc. (vgl. Kapitel 4.2.5).

<sup>&</sup>lt;sup>577</sup> Weitere Aspekte, die als organisationsspezifische Hemmnisse verstanden werden, sind bereichsspezifische Eigenheiten (9x: B5, B6, B9, B10, B19, B24, B25, B26, B28), die bereits in Kapitel 4.2.5 dargelegt wurden. Das Audit kann durch vorhandene Arbeitsstrukturen und zu erbringende Leistungen nicht in alle Organisationsbereiche (z. B. Außenstellen wie Kindertagesstätten, Schwimmbäder, Bibliotheken/Büchereien, Abteilungen mit Schichtbetrieb und strukturellen Erfordernissen etc., die bestimmte Öffnungszeiten und entsprechende Dienstleistungen gewährleisten müssen) gleichermaßen integriert werden. Doch sollten familienfreundliche Maßnahmen mit dem Auditprozess generell in allen Bereichen, Abteilungen und Außenstellen etabliert werden.

### Nicht zufriedenstellende Verfahrensabwicklungen

Die Kritik an der Verfahrungsabwicklung, die im Speziellen von B3 und B19 geübt wird, beanstandet zum einem die nicht passgenauen Vorgaben der berufundfamilie gGmbH (B3: 42), zum anderen, dass Organisationen mitschwimmen können (B19: 57). Mitschwimmen bedeutet, dass sich Organisationen einer offiziellen Rhetorik bedienen, ohne Veränderungen bzw. eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie anzustreben. Vermisst werde hier eine entsprechende Überprüfung (B19, B23; vgl. Kapitel 4.2.5):

"Ähm ... ich fand es immer nicht ganz, also nach außen wirkt es ja klasse, da gibt es einen Auditor, der berät einen und ähm wir stellen Ziele auf, wir schreiben Maßnahmen fest und dann geben wir einen Bericht ab. Ähm es ist schon mehrfach vorgekommen bei uns im Haus auch, dass wir sagen mussten, wir konnten ein bestimmtes Ziel, was wir uns selbst gesteckt hatten in einem der Handlungsfelder, nicht erreichen, weil Umstrukturierungsmaßnahmen uns irgendwie einen Streich äh gespielt hatten. Oder jetzt zum Beispiel äh waren die beiden, die für das Audit zuständig sind, ein Jahr lang nicht hier im Haus. Da passierte halt gar nichts, ja. Das muss man ja dann auch so wieder berichten. Ähm und daraus folgt aber dann nichts, ja. Egal, was Sie schreiben, es gab jetzt keine Rückmeldung bislang ähm über unseren Stand. Äh es wurde nur immer nach drei Jahren geprüft äh, haben wir uns ein bisschen verbessert, gehen wir noch weiter in die richtige Richtung und dann durften wir weitermarschieren. Bei uns war es jetzt nicht so schlimm, wir konnten drohen, ... wir müssen doch und wir müssen auch Vorbild sein und so weiter. Da ging das gut. Aber wenn eine Dienststelle nur so tut, als ob, wäre das jetzt, glaube ich, auch nicht so sehr aufgefallen. Ähm, das hab ich nämlich, ich sag das jetzt mal ungeschützt, an einer anderen Dienststelle festgestellt, die sind äh sechs Jahre lang mitgeschwommen, ohne dass da groß was passiert ist." (B19: 57)

Fazit: Die sechste These postuliert, dass Personen mit Entscheidungskompetenz in Organisationen mit verfügbarem Wissen (leitbildkonforme Strategien, Zielen der Implementierung des Zertifikats etc.) operativ handeln können, d. h. das Wissen nutzen, anwenden und umsetzen.

Die Ergebnisse zeigen, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* operativ handeln können. Wissen kann von ihnen, von und in der Organisation genutzt, angewendet und umgesetzt werden. Dennoch zeigen die Ergebnisse auch, dass Umsetzungsdefizite vorhanden sind: Es werden *echte* Veränderungen in Handlungs- und Entscheidungsprozessen durchgeführt und in der Organisationsstruktur verankert (*theory-in-use*). Partiell verbleiben einige Zielsetzungen bzw. beabsichtigte Veränderungen in einem offiziellen Handlungsrahmen und durchdringen die Organisation nicht.

### Insgesamt bleibt festzuhalten, dass

- einzelne Maßnahmen oder Zielsetzungen (bisher) keine Umsetzung fanden,
- Erwartungen durch das Audit geweckt wurden, die nicht gehalten werden, und dass
- das Audit zunächst als eine *Top-down*-Angelegenheit implementiert wird, die der Unterstützung und dem vorbildlichen Vorleben der Führungselite bedarf, um die Maßnahmen und Zielvorgaben bekannt und legitim zu machen und diese in der Unternehmensstruktur nachhaltig und zum Wohle der gesamten Organisation integrieren zu können. Es wurde jedoch auch deutlich, dass Führungskräfte teils Vorbehalte und Skepsis gegenüber der Umsetzung des Audits hegen und die Realisierung auf diese Weise erschweren bzw. retardieren.

# 4.2.6.4 Ergebnisdiskussion Action/Wissensnutzung

"Es ist nicht genug, zu wissen, man muß auch anwenden. Es ist nicht genug, zu wollen, man muß auch tun." (Goethe in Wilhelms Meister Wanderjahren, 3. Buch, 18. Kapitel)

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Sensibilisierung und die Überzeugung einen direkten Einfluss auf die Veränderung von Routinen als Indikatoren der Institutionalisierung der audit-immanenten Inhalte haben (vgl. Kapitel 4.2.5). In diesem Kapitel werden anhand der in den Handlungsfeldern umgesetzten und vermissten Umsetzung die Unterstützung und die Verstetigung diskutiert, um dann auf den organisationalen Nutzen und von diesem Nutzen auf die Verankerung des Audits schließen zu können.

### Unterstützung und Verstetigung

In der Ausgangshypothese wurde formuliert, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* das Auditwissen nutzen, anwenden und umsetzen können. Die befragten Personen nehmen wahr, dass Organisationen Zertifikate partiell als Unterstützung und Verstetigung von familienfreundlichen Maßnahmen bzw. zur Etablierung einer familienfreundlichen Personalpolitik als betriebliche Selbstverständlichkeit nutzen. Dazu ziehen die *Personen mit Entscheidungskompetenz* Argumente heran, die auf operatives Handeln innerhalb des Betriebes verweisen. Einzelne Maßnahmen und Zielsetzungen werden kommuniziert und bedingt realisiert: Die Veränderung der offiziellen Theorien (*espoused theory*) finden nicht zwangsläufig Eingang in die Arbeitsweisen oder die Organisationskultur (*theory-in-use*).

Die Daten zeigen in Bezug auf die Hypothese 6 (s. o.: Auditwissen nutzen, anwenden, umsetzen können), dass in den vorgegebenen Handlungsfeldern familienfreundliche Maßnahmen realisiert und in die Aktivitätsstruktur der Organisationen integriert wurden. Einzelne Maßnahmen oder Zielsetzungen wurden formal geäußert, fanden aber (bisher) keine Umsetzung.<sup>578</sup> In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Ziele und Erwartungen, die durch das Audit geweckt wurden, nicht erreicht bzw. eingehalten werden konnten (B9, B11, B15; s. o. sowie Kapitel 4.3.5).

In dem Handlungsfeld *Informations- und Kommunikationspolitik* sowie im Handlungsfeldern *Personalentwicklung* und *Führungskompetenz* wird von den interviewten *Personen mit Entscheidungskompetenz* befürwortet, dass Führungskräfte als Vorbilder Auditinhalte kommunizieren und die Umsetzung des Audits vorleben sollen (18x: B1, B2, B3, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B14, B15, B18, B21, B22, B23, B24, B26). Interessant ist dabei besonders, dass das Audit hier eindeutig als eine *Top-down-*Angelegenheit (B4: 68) dargestellt wird, die die Unterstützung und das vorbildliche Vorleben der Führungselite benötige, um Vereinbarkeitsmaßnahmen und Zielvorgaben bekannt zu machen und nachhaltig in die Unternehmensstruktur einzupassen (vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.4 und 4.2.5). Tatsächlich sei es aber so, dass der Führungsstil und die Unterstützung dem auditimmanenten Leitbild nicht immer entspreche (9x: B2, B3, B5, B8, B13, B14, B16, B18, B19): Nicht alle Führungskräfte unterstützen das Audit.

Partiell gebe es Vorbehalte und Skepsis gegenüber der Umsetzung des Audits, die echte Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln bzw. in Handlungs- und Entscheidungsprozessen und schließlich in der Unternehmenskultur erschweren bzw. hemmen.<sup>579</sup>

Besondere Aufmerksamkeit bei allen Diskussionspunkten erlangt somit der Aspekt, dass die Führungskraft bzw. der Entscheidungsträger als ein entscheidender Faktor wahrgenommen und in den Fokus gerückt wird: Führungskräfte können die Auditumsetzung beeinflussen und organisationale Themen denken, ändern und umsetzen.

<sup>&</sup>lt;sup>578</sup> Zehn der befragten Personen mit Entscheidungskompetenz berichten davon, dass kaum bis keinerlei Veränderung durch das Audit berufundfamilie spürbar sei. Sieben Personen äußern, das Audit sei heiße Luft oder viel Papier. Eine Veränderung werde vor allem partiell im Handlungsfeld Arbeitszeit, Arbeitsorganisation, Arbeitsort und in den Bereichen der Telearbeit (B8, B13, B15, B19, B28), der Kernarbeitszeit (B8) und der Arbeitszeit für Schichtbetriebe (B9) vermisst. Im Handlungsfeld Entgeltbestandteile und geldwerte Leistungen sowie Service für Familie wird geäußert, dass zu wenige Ressourcen zur Umsetzung zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 4.2.2.3 sowie 4.2.5.4). Konkret wird hier aber die Planung eines Betriebskindergartens genannt, der nicht errichtet wurde (s. o.).

Hier werden der Zusammenhang zur theoretischen Fundierung sowie die Schnittstellen der einzelnen Theoriebezüge aufgezeigt: Personen mit Entscheidungskompetenz sind mit ihren subjektiven Lernprozessen und -ergebnissen essenziell für den organisationalen Lern- und Implementierungsprozess. Diese Lernergebnisse werden auf eine höhere Aggregatebene transformiert (vgl. Kapitel 2.4.2.1). Nur durch die Transformation des individuellen Wissens in organisationale Wissensstrukturen (vgl. Kapitel 2.4.3.2, s. Anhang: Die Wissenstranformation) und eine darauf aufbauende Institutionalisierung bzw. Internalisierung neuer, modifizierter Institutionen (vgl. Kapitel 2.2) kann sich das Audit als Leitbild (vgl. Kapitel 2.3) in Organisationen und somit in der Organisationskultur manifestieren (vgl. Kapitel 2.2, 2.3 sowie Kapitel 2.4.3).

Einen wesentlichen Einfluss auf die Akzeptanz und die Umsetzung des Audits haben also offenbar die Unterstützung und damit die Vorbildfunktion der Führungskräfte. 580

Die Ergebnisse der Interviewstudie zeigen, dass Führungskräfte bzw. Personen mit Entscheidungskompetenz eine Schlüsselfunktion für den Implementierungsprozess innehaben. Ihre Grundeinstellung ist offenbar ein wesentlicher Erfolgs-, aber auch Risikofaktor für die Umsetzung des Audits. Wenn Führungskräfte das Audit forcieren und unterstützen, kann action in Form von Innovationen, Lernprozessen und Änderungen organisationaler Institutionen und Routinen ermöglicht werden. Dies beinhaltet die intentionale Bezugnahme zu den Aussagen aller befragten Entscheidungsträger (B1-B28). beispielhaftes familienfreundliches Verhalten von Organisationen dass ein Führungskräften von Bedeutung sei, damit eine familienbewusste, familienfreundliche Kultur in den Unternehmen Einhalt finden könne (vgl. Kapitel 4.2.5). Die Unterstützung und der Einsatz der Führungskräfte sei die notwendige und treibende Kraft der Veränderung. Die befragten Personen geben an, dass die Haltung bzw. die Unterstützung der Führungsspitze (13x: B2, B3, B6, B7, B8, B9, B11, B12, B14, B15, B19, B21, B23, B28) und der Multiplikatoren und engagierten Mitarbeiter (5x: B14, B15, B18, B19, B21) bzw. ihr vorbildliches Vorleben der Auditumsetzung essenziell sei (5x: B14, B15, B18, B19, B21).

- damit ein erfolgreicher Auditprozess, der Lernprozesse, Änderungen und Neustrukturierungen sowie Operationalisierungen verfolgt, gestaltet werden kann, und
- damit das Audit etabliert, internalisiert und das Ziel der verbesserten Vereinbarkeit zum kollektiven Vorstellungs- und Orientierungsmuster entwickelt werden kann sowie Veränderungen akzeptiert und Normen gelebt werden können.

Dies gelte für alle Arbeitsbereiche und auch für Maßnahmen, die gerade im Öffentlichen Dienst Servicezeiten bzw. den Kundenservice einschränken können. B9 betont hier, dass es Mut brauche, damit Führungskräfte Vereinbarkeitsmaßnahmen ernsthaft verfolgen und tatsächlich realisieren, um nicht zuletzt das Engagement und die Motivation von den Organisationsmitgliedern steuern zu können: Wird das Audit berufundfamilie von Personen mit Entscheidungskompetenz als Stück der Unternehmenskultur wahrgenommen, prägt dies ihre Haltung, ihre Handlungsabsichten und schließlich auch die realen Abläufe und somit den Referenzrahmen, der das Handeln und die Führungspraxis beinhaltet. Diese Befunde bestätigen die theoretischen Überlegungen zur Unternehmenskultur (vgl. Kapitel 2.3.2) von Baitsch/Nagel (2009), Neuhaus (2009) sowie Schreyögg/Koch (2007).

-

<sup>&</sup>lt;sup>580</sup> Dieser Aspekt korrespondiert damit, dass Personen einer persönlich positiven Grundeinstellung bedürfen, um der Vereinbarkeit Bedeutung zu schenken und dem Audit entsprechende Unterstützung zukommen zu lassen. Diese Faktoren wurden in Kapitel 4.2.5 analysiert und in Kapitel 4.2.5.4 bereits diskutiert.

Die Unterstützung seitens der Führungsspitze ist wichtig, damit in dem vorliegenden Fall das Audit etabliert und die Vereinbarkeit zum kollektiven Vorstellungs- und Orientierungsmuster wird und somit Veränderungen akzeptiert und als Normen gelebt werden (vgl. hierzu auch John 2007, Staffelbach 1994). Die Befunde bestätigen damit die theoretischen Überlegungen zum Stellenwert und zur Unterstützung der Führungskräfte in solchen Prozessen (vgl. Kapitel 4.1.2), die von Frey et al. (2008), John (2007), Kraus (2004), Müller-Stewens/Pautzke (1991), Neumann (2000) sowie von Sattelberger (1996) verkündet werden.

Dies korreliert einerseits mit den Aussagen von Kieser (2002), Schwarz (2008) und Watzlawick (1986), dass Organisationsmitglieder am Vorbild der Leitung und *Personen mit Entscheidungskompetenz* strukturelle – im vorliegenden Fall familienfreundliche – Konstellationen erkennen und Deutungs- und Interpretationsmuster der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Organisation beeinflussen können. Andererseits gehen die Ergebnisse mit den Aussagen von Zahn/Bullinger et al. (2009) und Strack/Franke/Dertnig (2000) konform, die in diesem Zusammenhang die Entwicklung und die Steuerung des Engagements und der Motivation von Organisationsmitgliedern betonen (vgl. Kapitel 2.4.4 sowie 4.1.2).

Der Umkehrschluss macht deutlich, dass ohne eine Unterstützung der Schlüsselpersonen ein weniger erfolgreicher Prozess abläuft und die audit-immanenten Leitziele weniger stark in die Unternehmenslinie integriert werden (19x: B3, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B13, B14, B15, B16, B18, B19, B21, B23, B24, B25, B26, B28). Er bekräftigt damit die entsprechenden theoretischen Überlegungen von DeGeus (1988) und Stern (2010), dass Führungskräfte Veränderungsprozesse nach eigenem Ermessen gestalten können (vgl. Kapitel 4.1.2).

Festzuhalten ist, dass der Mensch als organisationaler Entscheidungsträger mit seinen Denk- und Handlungsmaximen Einfluss auf Prozesse und deren Verstetigung in Organisationen und zugleich auf die individuellen Grundmotive, die Motivation und Veränderungsbereitschaft der Organisationsakteure nimmt (vgl. Kapitel 2.4.5.2 sowie 2.4.6).

Im Ergebnis kann für die befragten Unternehmen festgehalten werden, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* Auditmaßnahmen umsetzen, wenn sie über die Motive und das Auditwissen verfügen und es verinnerlicht haben (19x: B1, B2, B3, B6, B8, B9, B11, B13, B14, B16, B17, B18, B19, B21, B23, B25, B26, B27, B28): Sie können die Organisationskultur beeinflussen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Umsetzung des Audits überzeugen.

### Nutzen

So unterschiedlich die Unterstützung und die Umsetzung der Auditmaßnahmen von den befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz* registriert werden, so unterschiedlich wird auch der Nutzen des Audits wahrgenommen.

Organisationen nutzen das Audit, um durch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie positive Auswirkungen in der Organisationsbreite zu verwirklichen. Folglich wird die Implementierung des *Audits berufundfamilie* als Instrument genutzt, um die Vereinbarkeitsmaßnahmen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Organisation zu etablieren. Organisationen streben an, ihre Wettbewerbsposition als attraktiver Arbeitgeber nach innen zu sichern und versprechen sich ein besseres Betriebsklima (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.1.3).

Der tatsächliche Nutzen kann nur bedingt dokumentiert werden. Dazu ziehen sie Argumente heran, die auf Kennzahlen und subjektive Wahrnehmungen Bezug nehmen.

Zum einen äußern Personen mit Entscheidungskompetenz, dass der Nutzen des Audits bisher nicht überall spürbar sei. zum anderen wird der Nutzen Vereinbarkeitsmaßnahmen in den Untersuchungseinheiten kaum hinterfragt (7x: B1, B3, B9, B13, B19, B22, B25, B28) oder infrage gestellt (6x; B4, B5, B9, B10, B13, B22), Jede der untersuchten Organisationen kann die Anzahl der Telearbeitsplätze oder der Wiedereinsteigerinnen nennen, doch fehlen konkrete Erhebungen zum subjektiven Nutzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

13 der befragten *Personen mit Entscheidungskompetenz* machen Aussagen über Rückschlüsse auf den Wirkungsgrad. In diesen Aussagen wird deutlich, dass der subjektive Nutzen des Audits oftmals ungeklärt bleibt. Lediglich B25 berichtet über ein offenes Treffen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, in dem der Nutzen analysiert wird, um ggf. Maßnahmen zu modifizieren bzw. zu optimieren oder neue Bedarfe zu erheben. Weitere Aussagen zu Rückschlüssen auf den Nutzen oder den Wirkungsgrad der Auditmaßnahmen erfolgen in Einzelfällen durch Gespräche (7x: B2, B3, B4, B6, B15, B16, B17), durch stichprobenhafte Kontrollen (B23) oder schließlich durch eine Rückmeldung der berufundfamilie gGmbHzur durchgeführten Befragung bei der Re-Zertifizierung.

Trotz fehlender harter Fakten berichten zwölf Personen mit Entscheidungskompetenz positiv von den Auswirkungen des Audits bzw. vermerken, dass das Audit offenbar positive Effekte für die Zielgruppe (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die Beruf und Familie vereinbaren) habe.581

Manko sei allerdings, dass probate Mittel bzw. Kennzahlen der Vereinbarkeitsmaßnahmen erhoben werden könnten: Aussagen zu Veränderungen in Denk-Handlungsstrategien und zur tatsächlichen Umsetzung fehlen (z. B.: B1, B5, B6, B25, B26).

Der Befund bestätigt die theoretischen Überlegungen von Mohe, Dorniok und Kaiser (2010), dass sich Vereinbarkeits- bzw. Work-Life-Balance-Maßnahmen nicht zufriedenstellend quantifizieren lassen.582

Es lässt sich für die untersuchten Unternehmen festhalten, dass die Wirkungen (positive Effekte in der Personalpolitik) auf der Organisationsebene kaum bzw. nicht eindeutig nachweisbar sind.

Dennoch streben die untersuchten Organisationen eine Verstetigung Vereinbarkeitsmaßnahmen im Unternehmen an. Personen mit Entscheidungskompetenz plädieren dafür, dass das Audit als Querschnittaufgabe verstanden, lebensphasenorientiert bzw. mitarbeiterorientiert<sup>583</sup> ausgerichtet und zur Unternehmenskultur werden solle. Des Weiteren wird die Initialisierung des Audits durch die Entwicklung einer eigenen Marke verfolgt (vgl. Diskussion zur eigenen Marke in Kapitel 4.2.1.3), sodass die langfristige Installierung von Vereinbarkeitsmaßnahmen hzw einer familienfreundlichen Unternehmenskultur als zentrales Ziel des Implementierungsprozesses verstanden wird. Eine langfristige Etablierung aber bedürfe der Ernsthaftigkeit der Auditumsetzung (vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.6 und 4.2.5.4). Hier wird nicht nur auf die Umsetzung des Audits verwiesen. sondern auch darauf, dass Führungskräfte sowie die Organisation an sich vertrauenswürdige und glaubhafte Vorbilder sein sollten, die ihre Führungsphilosophie und -kommunikation ändern und die Ziele des Audits verfolgen und umsetzen müssten. Es gehe nicht darum, eine espoused theory zu äußern, sondern die theory-in-use nicht zu vernachlässigen.

Dieser Befund bekräftigt die Ergebnisse der Studie von SECO (2007), die auf Vorteile durch Vereinbarkeitsmaßnahmen wie Zeitautonomie, familiengerechte Arbeitsgestaltung. Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit sowie ein besseres Betriebsklima verweist (vgl. Kapitel 3 sowie Anhang: Vorteile für Vereinbarkeitsmaßnahmen für den Betrieb).

<sup>&</sup>lt;sup>582</sup> Die Auswirkungen einer familienfreundlichen Personalpolitik wie z. B. Mitarbeiterzufriedenheit oder Motivation können nicht zufriedenstellend quantifiziert werden, da Aspekte wie Arbeitsfreude, Betriebsklima, Organisations-/Teamstruktur, Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehung etc. ebenfalls auf die subjektive Wahrnehmung von Maßnahmen in Organisationen einwirken. Die Auswirkungen können nicht hinreichend eingeschätzt werden und sind nicht eindeutig zu einzelnen Maßnahmen zuzuordnen (vgl. Mohe/Dorniok/Kaiser 2010: 118 sowie Kapitel 3). 583 Die anvisierte lebensphasen- bzw. mitarbeiterorientierte Vereinbarkeit korrespondiert damit, dass alle

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichermaßen an den Maßnahmen partizipieren können und einer ungerechten Lastenverteilung vorgebeugt werde (vgl. Kapitel 4.2.5 sowie 4.2.5.4).

Personen mit Entscheidungskompetenz, die wahrnehmen, dass das Audit "nur ein Geplänkel nebenher" (B17) oder ein "zahnloser Tiger" (B7) ist, zweifeln an der produktiven Umsetzung. Wenn die Ernsthaftigkeit der Auditumsetzung vermisst wird, entstehen Frustration (7x: B4, B8, B9, B11, B13, B15, B22) und Zweifel an der tatsächlichen Umsetzung weiterer Auditmaßnahmen (7x: B4, B8, B9, B11, B15, B19, B28). Dies korrespondiert damit, dass das Audit Ansprüche, Hoffnungen und Erwartungen geweckt hat, die für einige nicht erfüllt wurden (4x: B8, B9, B11, B15). Befragte Personen, die enttäuscht sind, dass Einzelmaßnahmen (von Organisationen und somit von Vorgesetzen) nur auf der rhetorischen Ebene, nicht aber in die Tat umgesetzt wurden (7x: B3, B8, B9, B11, B15, B19, B28), sehen keinen Anreiz zur Verhaltensänderung: Ihre Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Audit (6x: B3, B4, B5, B9, B11, B13) und das Vertrauen in die Umsetzung der Auditziele schwindet (7x: B4, B8, B9, B11, B15, B19, B28) (vgl. Kapitel 4.2.5). Dies stimmt mit den Ergebnissen von Müller (2008) überein, die in ihrer Untersuchung herausfinden konnte, dass ein Betrieb dann als familien**un**freundlich wahrgenommen wird, wenn das Agieren des Vorgesetzten nicht als familien**ten**undlich empfunden wird.

Diese Befunde bestätigen zum einen die theoretischen Überlegungen von Eberl (2010) und Kelley (1967), dass es bedeutend sei, dass Organisationen und ihre Führungskräfte Implementierungen aufrichtig umsetzen und die immanente Zielrichtung langfristig beibehalten. Nur so können die Vertrauenswürdigkeit, somit auch die Akzeptanz einer solchen Implementierung und schließlich die organisationale Konformität sowie die Übereinstimmung im Denken und Handeln erhöht bzw. optimiert werden (vgl. Kapitel 2.2.4 sowie 4.1.2). Zum anderen werden die theoretischen Überlegungen von Zahn und Bullinger et al. (2009), John (2007) sowie von Köhling (2012) bekräftigt, dass nicht erfüllte Erwartungen Vertrauen und Verlässlichkeit in der Organisation schmälern und weiteren Lernprozessen und Operationalisierungen schaden (vgl. Kapitel 4.1.2): Ein vertrauensvolles Klima und "die Bereitschaft des Systems zur Veränderung seiner Wissensstrukturen" (Köhling 2012: 134) werde gefährdet und damit schließlich auch Lernprozesse, die familienbewusstere Denk- und Handlungsstrategien hätten fördern können. Entgegengesetzt kann hier auf die theoretischen Ausführungen von Eberl (2010) und Kelley (1967) verwiesen werden: Sind die Erfahrungen und Informationen über das Medium Vertrauen positiv konnotiert, ist die Anschlussfähigkeit von Wissen entsprechend hoch (vgl. hierzu auch Köhling 2012 sowie Kapitel 2.4.2 und 2.4.5). Das bedeutet für die Implementierung des Audits: Sind die Erfahrungen von Personen mit Entscheidungskompetenz mit dem Audit berufundfamilie positiv konnotiert, ist die Anschlussfähigkeit des Auditwissens und dessen Internalisierung in Denk- und Handlungsmaxime entsprechend hoch.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>584</sup> Hier kann erneut auf die Beschreibung der *Personen mit Entscheidungskompetenz* als Schlüssel bzw. Motor verwiesen werden (vgl. hierzu Kapitel 4.1.2 sowie 4.2.5.4).

Dies wirke sich positiv auf das Commitment<sup>585</sup> und die Arbeitszufriedenheit aus (vgl. hierzu Dirks/Ferrin 2001<sup>586</sup>): Vertrauen werde damit zum strategischen Wettbewerbsvorteil (vgl. Eberl 2010 in Anlehnung an Barney/Hansen 1994).<sup>587</sup> Festzuhalten ist, dass das Audit erfolgreich und langfristig in Unternehmen, somit auch in Denk- und Handlungsstrategien etabliert werden kann, wenn der Transformationsprozess de facto und aufrichtig eine Umsetzung in der Alltagspraxis findet. Das Audit muss von der Organisation und seinen Führungskräften zum eigenen Motiv gemacht werden. Es muss vorbildlich und glaubhaft kommuniziert, v. a. aber vorgelebt werden. Durch die wahrgenommene Umsetzung und Ernsthaftigkeit des Prozesses entsteht Vertrauen. Zugleich können Motivation und Anreiz zur Veränderung in Denk-, Entscheidungs- und Handlungsmustern bewirkt und verstärkt werden. Durch audit-immanentes Handeln können Veränderungen in mentalen Repräsentationen, Handlungsabsichten und -strategien der Organisationsmitglieder und der Organisation als soziales System gefördert werden.

Die Wissensintegration und -modifikation hat darüber hinaus einen direkten Einfluss auf die Nachhaltigkeit und Verankerung des Audits: Je höher das Commitment ausgebildet wird, desto besser wird die Nachhaltigkeit und Verankerung der Vereinbarkeitsmaßnahmen sein, d. h. die Akzeptanz und die Internalisierung des Audits in organisationale Institutionen und Routinen der Organisationen.

# 4.2.7 Resümee – Implementierung des Audits berufundfamilie in die Unternehmenskultur

Das Audit berufundfamilie zielt darauf ab, eine familienfreundliche Personalpolitik nachhaltig in die Unternehmenskultur zu implementieren, und ermöglicht organisationale Lern- und Änderungsprozesse in institutionalisierten Handlungskontexten. Organisationales Lernen wurde in diesem Kontext als dauerhafte Verhaltensänderungen charakterisiert, die auf einer veränderten Wissensbasis infolge reflexiver Prozesse entstanden sind und sich auf den Zielrahmen des Audits bzw. der Vereinbarkeit von Beruf und Familie beziehen (vgl. Kapitel 3). Diese können letztlich Verbesserungen im Unternehmen hervorbringen.

<sup>58</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>585</sup> Commitment wird verstanden als Identifikation einer Person mit der Organisation, die auf einer engen Bindung zum Unternehmen basiert und zum einen Loyalität zur Organisation und zum anderen eine Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft mit sich bringt (vgl. Klimecki 2005: 333f. sowie Gablers Wirtschaftslexikon 2012).

Anstrengungsbereitschaft mit sich bringt (vgl. Klimecki 2005: 333f. sowie Gablers Wirtschaftslexikon 2012).

586 Zahlreiche empirische Studien haben belegt, dass Vertrauen eine positive Wirkung auf die Arbeitszufriedenheit und ein höheres Commitment haben. Die Vertrauensforschung wird in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der zentralen Fragestellung nicht fokussiert. Verwiesen wird daher auf entsprechende Literatur und Grundlagen, z. B. von Dirks/Ferrin 2001, Mayer et al. 1995, Möller/Clement/Eberl 2012, Neubauer/Rosemann 2006, Nieder 1999

<sup>&</sup>lt;sup>587</sup> Dieser Aspekt korrespondiert mit den Ausführungen zum Legitimitätsgewinn v. a. innerhalb der Organisation (vgl. Kapitel 4.2.1).

Zunächst interessierten die Lernsubjekte (Personen mit Entscheidungskompetenz). Mithilfe der Interviewsequenzen konnten verschiedene Lernphasen (von der Wissensgenerierung bis hin zur Wissensmodifikation und -integration) und die Wissensnutzung in den Organisationen analysiert werden. Es wurde aufgezeigt, dass die befragten Entscheidungsträger zu einem aroßen Teil durch die Implementierung des Audits Lernprozesse durchliefen und Repräsentationen und Intentionen modifizierten (Kapitel 4.2.5), die Verhaltensänderungen offenbarten. Gerade durch eigene Erfahrungen und reflexive Zugänge konnten Veränderungen im Denken und Handeln initiiert werden, sodass jedwede Lernprozesse Normen, Regeln und handlungsleitende Theorien prägten. Neben einer Reihe nachhaltia fest verankerter Maßnahmen zur Vereinbarkeit konnten dennoch Implementierungslücken aufaezeiat werden (Kapitel 4.2.6). Die Verstetigungsprozesse werden an dieser Stelle für die einzelnen Untersuchungseinheiten als organisationsspezifischer Überblick zusammengefasst. In einem weiteren Schritt wird abstrahiert und diskutiert, ob das Audit berufundfamilie in die Unternehmenskultur integriert werden konnte.

# Untersuchungseinheit U1

In der Untersuchungseinheit U1 wurden viele Maßnahmen umgesetzt, sodass der Eindruck entsteht, dass *Personen mit Entscheidungskompetenz* gelernt haben, Vereinbarkeit von Beruf und Familie umzusetzen und zu leben. In den Interviews wird allerdings bedauert, dass die Ressourcen für familienfreundliche Maßnahmen begenzt sind. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass U1 bemüht ist, familiengerecht Angebote zu offerieren. Jedoch unterstützen nicht alle Entscheidungsträger das Audit, sodass eine Verankerung in letzter Konsequenz erschwert wird und Verbesserungen lediglich sequenziell spürbar sind.

### Untersuchungseinheit U2

Die Untersuchungseinheit U2 bietet ein Potpourri an Vereinbarkeitsmaßnahmen an. Das Audit bzw. die entwickelten Maßnahmen stellen eine Bereicherung dar und sind in der Unternehmenskultur verankert. Jedoch erreichen sie Bereiche (z. B. technisch versierte Bereiche), für die die Auditinhalte (bereichs-) fremd sind, schlecht oder durchdringen diese nur allmählich. In diesen Bereichen müssen Lernprozesse intensiviert werden, damit das Audit nicht länger als Fremdkörper wahrgenommen wird und auch dort Anerkennung, Akzeptanz und eine leitbildkonforme Umsetzung erfahren kann.

# Untersuchungseinheit U3

Die Umsetzung der Auditinhalte hat in der Untersuchungseinheit U3 maßgeblich einfache Lernprozesse auslösen können (vgl. Kapitel 2.4.2.3). Maßnahmen wurden neu benannt, justiert, modifiziert, partiell aber auch neu initiiert. Auch in der Untersuchungseinheit U3 bleiben vor allem externe Bereiche/Außenbetriebe unberücksichtigt.

Aufgrund von strukturellen Hindernissen haben die Auditinhalte in diesen Bereichen bislang schwerlich Eingang finden können. Die Auditinhalte müssen daher noch stärker in die Gesamtorganisation integriert werden, damit sie in der Organisationsbreite sowie bei allen Entscheidungsträgern und Führungskräften zum Leitbild werden.

# Untersuchungseinheit U4

Untersuchungseinheit U4 reflektiert, dass eine familienfreundliche Personalpolitik für sie ein entscheidender Zukunfts-/Erfolgsfaktor sein wird. So werden verschiedene Maßnahmen im Rahmen der verfügbaren Ressourcen geplant, die die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und somit das Personal im beruflichen Alltag unterstützen sollen. Eine nachhaltige Verankerung ist noch nicht existent. Jedoch sollen mithilfe von Workshops für Angestellte, v. a. für Führungskräfte, Lernprozesse initiiert und intensiviert werden, sodass die Thematik in der Organisationsbreite Einzug erhält.

# Untersuchungseinheit U5

Das ankündigte Ziel von Untersuchungseinheit U5 lautet, das Audit als Linien-/Querschnittsaufgabe in der Organisation verstetigen. Die Lernzu und Veränderungsprozesse hatten bereits vor ca. elf Jahren begonnen, sodass eine Vielzahl von Maßnahmen Verbesserungen bringen und eine entsprechende Unternehmenskultur erwachsen konnte. Die Untersuchungseinheit U5 versucht mit dem Audit als Linien-/Querschnittsaufgabe, die Vereinbarkeitsthematik, d. h. die mit dem Audit entstandenen Paradigmen einerseits erneut zu beleben und andererseits mitarbeitergerecht in den Unternehmensstrukturen zu verankern.

#### Untersuchungseinheit U6

Die Vereinbarkeitsaktivitäten stellen das Wohl der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in den Vordergrund und werden in der Untersuchungseinheit U6 als Selbstverständlichkeit (taken-for-grantedness; Kapitel 2.2.2.) wahrgenommen. Ähnlich wie U5 plant Untersuchungseinheit U6, die institutionalisierten Repräsentationen und Handlungen zu verstetigen, indem diese als **eigene Marke** in und von der Organisation internalisiert und vermarktet wird (Kapitel 4.2.1, 4.2.5).

# Untersuchungseinheit U7

Untersuchungseinheit U7 ermöglicht durch eine Vielzahl an Maßnahmen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und verzeichnet Verbesserungen in der Personalpolitik und im Arbeitsalltag. Gemeinsam mit U6 wird die Etablierung einer *eigenen Marke* verfolgt. Wichtig erscheint, die Lernprozesse in der Führungsriege anzukurbeln, damit die Maßnahmen in der Gesamtorganisation erkannt und umgesetzt werden können.

# Untersuchungseinheit U8

Auch die Untersuchungseinheit U8 wird Führungskräfte besser in das Audit bzw. in das Vorhaben, eine *eigene Marke* zu kreieren, umzusetzen und zu vermarkten, involvieren müssen, damit sich Lernprozesse reflexiv vollziehen und familienbewusste Routinen und Handlungsmuster künftig vorbildlich habitualisiert und internalisiert werden. Denn noch prägt die Familienfreundlichkeit nicht alle organisationalen Werte, Normen und Arbeitsbereiche, um dem anvisierten Leitbild bzw. dem Zielrahmen des Audits vollends zu entsprechen.

# 4.2.7.1 Prägnanz, Verbreiterungsgrad und Verankerungstiefe des Audits berufundfamilie in der Unternehmenskultur

In der Interviewstudie wurde wiederholt auf die Verankerung des Audits in die Unternehmenskultur hingewiesen (vgl. Kapitel 4.2.5 sowie 4.2.6). Die Unternehmenskultur beinhaltet die offiziellen Ziele und Strategien sowie Strukturen und Prozesse der Organisation, aber auch (unbewusste) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrategien, die wiederum organisationale Verhaltensmuster prägen (vgl. Kapitel 2.3.2), Scholz (2000: 779) deklariert, dass die Organisations- bzw. Unternehmenskultur<sup>588</sup> einerseits das implizite Bewusstsein der Organisation sei, das sich aus dem Verhalten der Organisationsmitglieder ergebe. Andererseits steuere die Organisationskultur das Verhalten der Organisationsmitglieder. Organisationskultur, Wissen und Verhalten bedingen einander. Eine Unternehmenskultur beeinflusse die Denk- und Handlungsstrategien (vgl. Kapitel 2.4.5.2 sowie Giddens 1988, Mayntz/Scharpf 1995, Schmitz/Zucker 1996: 58, Walgenbach 2008), so auch die Lancierung der Familienfreundlichkeit und eine erfolgreiche Implementierung bzw. nachhaltige Verankerung des Audits berufundfamilie.

Der Begriff der Unternehmenskultur wurde bereits in den theoretischen Abhandlungen expliziert (vgl. Kapitel 2.3.2), abschließend wird die Etablierung des Audits in diese diskutiert.

-

<sup>588 &</sup>quot;Die Organisationskultur wird als Basiskonzept für das organisatorische Lernen, die Organisationsentwicklung, den organisatorischen Wandel, das organisatorische Gedächtnis und nicht zuletzt für das Wissensmanagement betrachtet" (Lehner/Scholz 2006: 137).

Aufschluss, ob das *Audit berufundfamilie* als Leitbild in der Organisationskultur tatsächlich gelebt wird bzw. in die Unternehmenskultur integriert werden konnte, geben die Dimensionen (1) Prägnanz<sup>589</sup>, (2) Verbreiterungsgrad<sup>590</sup> und (3) Verankerungstiefe.<sup>591</sup>

Zum Abschluss des Diskussionskapitels soll daher aufgezeigt werden, wie die Dimensionen (1) Prägnanz, (2) Verbreiterungsgrad und (3) Verankerungstiefe als Kennzeichen von Lernund Veränderungsprozessen in die Unternehmensstruktur und -kultur implementiert werden, bevor der Beitrag der Untersuchung zur Erforschung von Lernaktivitäten durch Implementierungen und schließlich die Schlussbetrachtung folgen.

### (1) Prägnanz:

Zunächst einmal löst das Audit einen Lern- oder Veränderungsimpuls und darauf auch Veränderungsprozesse aus. Neue Maßnahmen Handlungskoordinationen, die auf Werten und Standards beruhen, werden erzeugt (vgl. Kapitel 4.2.2, 4.2.6.2). Werte und Standards bedürfen jedoch Zeit (vgl. Kapitel 4.2.5.2, 4.3.5) in Form von überdauernden Manifestationen (Institutionen), um schließlich Bewusstseinsveränderungen und eine relativ konsistente Handhabung zu erzielen. Die Bewusstseinsveränderung ist wiederum beeinflusst von subjektiven Wahrnehmungen, von Erfahrungen und Werten (Haltung/Überzeugungen) (vgl. Kapitel 4.2.5.2, 4.3.5.2). Jeder Organisationsakteur ist v. a. durch seine Sozialisation geprägt (vgl. hierzu Hurrelmann 2006). Seine Denk- und Handlungsroutinen sind Interdependenzen seiner organisationalen Wirklichkeitskonstruktion (Repräsentationen/Interpretationen/Intentionen) (vgl. Kapitel 2.4.5, 4.2.5.2), d. h., der Organisationsakteur kann nicht unabhängig seiner subjektiven Wahrnehmung interagieren (vgl. Konstruktivismus). Er nimmt sich dennoch im Laufe der Zeit seiner Rolle an (vgl. Giddens 1997 sowie vgl. Kapitel 2.1.1) und wird die konkreten organisationalen Ziele, Opportunitäten und Restriktionen kennen lernen und diese normativen Institutionen internalisieren (vgl. Scott 2001: 54f., Senge 2006: 38f. sowie Kapitel 2.2.4).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>589</sup> Wird die Kultur gelebt, sind Werte, Standards und Symbole unverkennbar und werden relativ konsistent in der Organisation gehandhabt. Die Dimension Prägnanz betrachtet Organisationen mit ihren Organisationsakteuren "im Hinblick auf tatsächlich geschehene oder mögliche multiple Bestrebungen intentionaler Gestaltung" (Schimank 2009: 237).

<sup>&</sup>lt;sup>590</sup> Im Idealfall wird das Handeln von Organisationsmitgliedern durch Orientierungsmuster und Werte gelebt, d. h. für einen großen Teil der in der Organisation beteiligten Personen ist die Unternehmenskultur handlungsleitend bzw. sie verhalten sich kulturkonform.
<sup>591</sup> Werden kulturelle Muster persistent internalisiert, liegt eine Selbstverständlichkeit im Handeln vor, sodass von

Werden kulturelle Muster persistent internalisiert, liegt eine Selbstverständlichkeit im Handeln vor, sodass von einer Verankerung(-stiefe) gesprochen werden kann (vgl. Schreyögg/Koch 2007: 342f.). Eine so gelebte Kultur in Organisationen oder Unternehmen kann positive sowie negative Effekte auf die unternehmerische Leistung haben.

So verhält es sich auch mit der Implementierung des Audits berufundfamilie: Das Audit als eine gemeinsame Konzeption der Wirklichkeitskonstruktion in Form von common scripts, common beliefs und meaning systems (Scott 2001: 58) muss wachsen, um als Skript für Wahrnehmungen und Handlungen zu dienen, sodass schließlich ein darauf basierendes kollektives Bewusstsein hervorgerufen werden kann. Organisationsakteure, die die Familienfreundlichkeit und das Audit als eine sinnvolle Maßnahme befürworten, unterstützen dessen Integration in die organisationalen Wirklichkeits- und Handlungskonstruktionen und aktivieren somit den Eingang des Audits in die Unternehmenskultur (vgl. Kapitel 4.3.5).

Indes wird das Audit als Symbol bzw. Siegel unverkennbar und konsistent von den Untersuchungseinheiten (in der öffentlichen Wahrnehmung) gehandhabt<sup>592</sup> (vgl. Kapitel 4.2.1.2 sowie 4.2.6.2): Es wird als Instrument zur Legitimitätssicherung (vgl. Mandt 1995, Meyer/Rowan 1977, Nohlen 2001; Kapitel 2.2.4) sowie als Marketingaspekt zur Erlangung von Image- und Wettbewerbsgewinnen genutzt (vgl. Bruhn 1997; Kapitel 3.2.3 sowie 4.2.1.2).

### (2) Verbreiterungsgrad:

Handlungsmaxime müssen sich entwickeln, d. h. erlernt werden, bis sie zunehmend als selbstverständlich - taken-for-granted - wahrgenommen werden (vgl. Quack 2006: 173, Walgenbach 1999: 321; Kapitel 2.2.4). Damit Orientierungsmuster und Werte handlungsleitend und von den beteiligten Personen als Reproduktionen umgesetzt werden (vgl. Ortmann/Sydow/Windeler 1997, Schwarz 2008 sowie Kapitel 2.1.1), benötigen sie Steuerung, Vorgaben und Vorbilder (vgl. Kapitel 4.2.5.4, 4.3.5.1 sowie 4.3.6.3). Vorgaben sind regelgeleitete Handlungen, die von der Führungsspitze, also von Schlüsselpersonen als Vorbilder, repräsentiert werden. Organisationsakteure reflektieren diese Deutungsschemata und Regeln und bilden ihre Erfahrungswirklichkeit mit den impliziten Interaktions-Kommunikationsmustern heraus (vgl. Kieser 2002: 287ff., Watzlawick 1986). Diese ermöalichen ihnen. strukturelle Konstellationen in ihren Handlungen berücksichtigen (val. Kapitel 4.2.5), die im Implementierungsprozess durch Führungskräfte gezeigt werden (vgl. Schwarz 2008: 75).

-

<sup>&</sup>lt;sup>592</sup> Ausnahme bildet in der vorliegenden Studie Untersuchungseinheit U3, die das Logo des Audits innerbetrieblich nutzen (E-Mails, Mitarbeiterzeitung etc.), es aber weniger in der Öffentlichkeit vermarkten (vgl. Kapitel 4.2.1.2 sowie 4.2.6.2).

Steuerung im Rahmen eines Implementierungsprozesses – in der vorliegenden Interviewstudie am Beispiel des *Audits berufundfamilie* – ist als wechselseitiges Verhältnis des Beobachtens, Beeinflussens und Verhandelns zu verstehen (vgl. Schimank 2007), das entsprechend audit-immanente Leistungsbeiträge der Organisationsakteure koproduziert (vgl. Altrichter 2007: 11). <sup>593</sup>

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass ein solches wechselseitiges Verhältnis, welches kulturkonformes Verhalten und handlungsleitende Maxime beeinflusst, in den Untersuchungseinheiten vorliegt. Dennoch vollzieht sich der Implementierungsprozess nicht durchgängig optimal.

Einzelne Personen sowie einzelne Unternehmensbereiche tendieren zu einer weniger starken Umsetzung der audit-immanenten Zielvorgaben (vgl. Kapitel 4.3.6.3 sowie Kapitel 4.2.5., 4.2.6.3, 4.3.5). Für sie erscheint das Audit weniger handlungsleitend aufgrund mangelnder organisationaler Ressourcen und Kapazitäten (Zeit, finanzielle Mittel, Personal, Anwendungsmöglichkeiten; vgl. Kuper/Thiel 2010, Stern 2010: 26; Kapitel 4.3.2.1), die schließlich auch mit dem Faktor Mensch konnotieren (vgl. Zahn/Bullinger et al. 2009: 118, Stern 2010: 23; Kapitel 4.3.5 sowie 4.2.6.4). Ein kulturkonformes Verhalten entsprechend der audit-immanenten Inhalte kann in den untersuchten Unternehmen nicht durchgängig behauptet werden, sodass hier eine Zieldiskrepanz bzw. eine Entkopplung von Aktivitäts- und Formalstruktur vorliegt (vgl. Kapitel 4.2.6).

### (3) Verankerungstiefe:

Durch gemeinsame Erfahrungen und gemeinsame Handlungen/Handlungsstrategien konstituiert sich eine kollektive Kultur, in der sich gemeinsame intersubjektive Bedeutungen aufbauen und schließlich manifestieren. In Form von kulturellen Artefakten (Sprache, Handlungen etc.) wird das audit-immanente Wissen vermittelt, transportiert, präsent und nutzbar gemacht (vgl. Cook/Yanow 1993; Kapitel 2.4.3). Die daraus resultierenden audit-immanenten Handlungen von Akteuren, die sich als kulturelle Muster persistent internalisieren, zu Routinen und Alltagshandlungen werden. verweisen auf eine nachhaltige Verankerung entsprechender Handlungsmaxime in der Organisation (vgl. Mever/Rowan 1977, Quack 2006, Scott 2001. Tolbert/Zucker 1996. Walgenbach 1999. Zucker 1988 sowie Kapitel 2.2.3).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>593</sup> An dieser Stelle wird durch das wechselseitige Verhältnis zwischen verschiedenen Akteuren/Gruppierungen die Nähe zu den Governancetheorien deutlich. Diese stehen in der vorliegenden Arbeit aufgrund der zentralen Fragestellung nicht im direkten Fokus des Forschungsinteresses. Mit Governanceaspekten setzen sich u. a. Altrichter 2007, Benz 2007, Clement/Nowak et al. 2010, Edeling 2006, Jansen 2007 sowie Schimank 2007 auseinander.

<sup>&</sup>lt;sup>594</sup> Das wechselseitige Verhältnis bezieht sich nicht nur auf die Führungskräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern berücksichtigt ebenfalls die politischen/staatlichen und gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen (vgl. Kapitel 2.2.3, 4.2.1, 4.3.1; vgl. hierzu ebenfalls Kapitel 2.4.4.4: Reziprozität).

Eine solche Verankerung weist habitualisierte Handlungs- und Entscheidungsmuster in der Unternehmenskultur sowie in den individuellen Fähigkeiten der Organisationsakteure auf (vgl. Wengelowski 2000; Kapitel 2.4.5.2): Das Audit degradiert zu einem überdauernden, replizierbaren Wissen (vgl. Probst/Büchel 1994: 17).

In den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird eine solche Verankerung unter den Mottos In die Linie und Eigene Marke angestrebt (vgl. Kapitel 4.2.5.4 sowie 4.2.6.2). Auffällig ist, dass in Untersuchungseinheiten (U5, U6, U7, U8), die bereits mehrfach sich über einen längeren Zeitraum<sup>595</sup> sind und Vereinbarkeitsthematik beschäftigt haben, ein Internalisierungsprozess begonnen hat: Audit-immanente Verhaltenserwartungen finden Eingang in das allgemeine organisationale Wissensgut<sup>596</sup> und werden allmählich zu einer habitualisierten Handlungsorientierung Berger/Luckmann 1969: 53: (val. Kapitel 2.2.3). Maßnahmen<sup>597</sup> und Handlungen, die eine familienbewusste Personalpolitik widerspiegeln. werden demzufolge zur Selbstverständlichkeit und in allen Arbeitssituationen beachtet und ernst genommen. Prognostizierte Effekte wie Mitarbeiterzufriedenheit (vgl. Schreyögg/Koch 2007; Kapitel 4.2.5), ein besseres Imageprofil sowie größere Wettbewerbschancen (vgl. Kapitel 2.3.2 sowie 4.2.1.2) sind bei einer kontinuierlichen Berücksichtigung bzw. der Verankerung des Audits in der Organisationslinie oder als eigene Marke signifikant.

-

<sup>&</sup>lt;sup>595</sup> Internalisierungen und Habitualisierungen von Handlungsmaximen benötigen Zeit (s.o. (1) Prägnanz, vgl. Kapitel 4.2.5.2, 4.3.5).

<sup>&</sup>lt;sup>596</sup> Das Wissensgut ist verfügbar über Dokumente, Internet und Intranet sowie über Organisationsakteure, die zum einen Auskunft erteilen k\u00f6nnen, zum anderen als Promotor fungieren und die Inhalte des Audits vorbildlich umsetzen.

<sup>&</sup>lt;sup>597</sup> In der Interviewstudie konnten viele familienfreundliche Maßnahmen umgesetzt werden (vgl. Kapitel 4.2.6), diese können von Organisationsakteuren genutzt werden. Sie finden sich zudem in den Organisationsstrukturen (Verfügungen, Arbeitsanweisungen, Personalentwicklungskonzepten etc.) wieder.

# 4.3 Erkenntnisse der Untersuchung

Das Audit berufundfamilie will den sich verändernden Bedürfnissen und Lebenslagen gerecht werden und mit einer familienbewussten Personalpolitik Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen. Es verfolgt einen breit angelegten Entwicklungsprozess, der alle Bereiche der Organisation durchdringen soll. Die Zertifizierung mit dem Audit berufundfamilie ist keine völlige Neuausrichtung bzw. keine Umstrukturierung der Gesamtorganisation. Die Zertifizierung stellt vielmehr eine Anpassung. eine Kurskorrektur bzw. Verbesserung, partiell eine Neuerung bzw. Modifikation bisheriger Strukturen dar (val. Kapitel 1.1). Die Interviewstudie zeigt, dass Unternehmen das Zertifikat Audit berufundfamilie anstreben, um Legitimität zu erhalten und neuen gesellschaftlichen Entwicklungen zu entsprechen. Gerade in Zeiten des demografischen Wandels und des befürchteten Fachkräftemangels versuchen Unternehmen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu halten und zu gewinnen. Ambitionen in der Berufswelt haben sich verändert:<sup>598</sup> Zum einen werden Frauen als kompetentes Personal in Unternehmen benötigt, zum anderen werden durch Familienbelange bedingte Vereinbarkeitsproblematiken relevant, die es zu lösen gilt. will man Eltern und oflegende Angehörige als Personal gewinnen. Die Auseinandersetzung Familienfreundlichkeit bzw. dem Audit verweist folglich auf Prozesse des gesellschaftlichen Wandels, die in den letzten Jahren an Dynamik gewonnen haben.

Das Audit kann somit verstanden werden als *Strukturangleichung* (Walgenbach/Meyer 2008: 26), die durch politischen und/oder sozialen Druck (Umwelt, Gesellschaft, soziale Struktur) angeregt wird, aber auch als eine Art mimetischer Prozess zur Angleichung an Unternehmen, die bereits Vereinbarkeitsmaßnahmen erfolgreich implementiert haben (vgl. Kapitel 2.2.3). Es werden Strukturen gefestigt, die von der *berufundfamilie gGmbH* vorgegeben und von einer großen Anzahl an Unternehmen in ihre Unternehmensstrukturen integriert und als legitim wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 4.2.1).<sup>599</sup>

Pluralisierung und Individualisierung sind gleichzeitig Ausdruck für die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse, insbesondere auch der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt. Die Arbeitsmarktdynamik zwingt Individuen zur Flexibilität und zur Mobilität – diese sind oft nicht konform mit den Interessen von Familien, sind sogar widersprüchlich und z. T. gegen Familienbedürfnisse gerichtet. Ein Aspekt des demografischen Wandels ist die niedrige bzw. sinkende Geburtenrate. Diese steht v. a. im Zusammenhang mit Vereinbarkeitsdefiziten. Im beruflichen Alltag, v. a. aber im Hinblick auf die aktuellen Daten zur Elternschaft von Akademikerinnen und Akademikern, wird die Bedeutung solcher Defizite deutlich: Sie beeinträchtigen die Lebensplanung. Eigene Kinder zu haben und eine (akademische) Karriere anzustreben, schließen sich fast nahezu aus oder bedeuten "einen extrem schwierigen biographischen Weg […]" (Fleßner 2008: 15). Gerade durch den prognostizierten Fachkräftemangel werden Maßnahmen wichtig, die eine berufliche Laufbahn und beruflichen Erfolg auch für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit Familienaufgaben ermöglichen.

Dieses Legitimitätsstreben wird imitiert. Organisationen orientieren sich an dem vorgegebenen Auditierungsrahmen sowie an bereits zertifizierten Organisationen, gestalten den Implementierungsprozess allerdings betriebsrelevant und ihren Bedürfnissen angepasst (vgl. Kapitel 4.2.1, 4.2.5, 4.2.6). Folglich finden die oben genannten mimetischen Prozesse als eine Orientierung an vorhandenen Umsetzungsbeispielen statt. Eine solche Nachahmung ist aber keineswegs gänzlich deckungsgleich (Nachahmungen finden nicht eins zu eins statt). Dennoch kann von einer Angleichung (normative Isomorphie) gesprochen werden, insofern, dass identische Handlungsfelder von der berufundfamilie gGmbH vorgegeben werden und die Intention (Berücksichtigung einer familienfreundlichen Personalpolitik) im Unternehmen verfolgt wird.

Zunächst wird das Audit aus Wettbewerbs-, Konkurrenzgründen (Wettbewerbs-/Imagegewinn) und Legitimitätsbestrebungen im Unternehmen initiiert (vgl. Kapitel 2.3. sowie 4.2.1). Schließlich werden Koordinationsaufgaben entwickelt, um neue Maßnahmen und Veränderungsprozesse erfolgreich zu integrieren. Das Audit kann daher als ein strategisches Managementinstrument gekennzeichnet werden. Es bewirkt einen anhaltenden Prozess<sup>600</sup> einer familienbewussten Personalpolitik und hat sich bis dato zu einem anerkannten Qualitätssiegel entwickelt (vgl. Becker 2010: 20). Die Verankerung der diversen Konzepte familienbewusster Personalpolitik in den Organisationen kann dabei durchaus Lernprozesse auslösen: Die Implementierung des Zertifikats erfolgt unter entsprechenden Vorgaben des Zertifikatsvergebers und trägt zur Erzeugung und Beförderung von Lernprozessen bei (vgl. Kapitel 2.2.4., 2.4., 4.2.5; Wissensaneignung, Erzeugung von Institutionen bzw. institutionellen Regeln, die den Handlungskontext von Akteuren strukturieren).

Für die untersuchten Organisationen kann festgehalten werden, dass Zertifikate Lernprozesse und somit Veränderungen in mentalen Repräsentationen Handlungsintentionen sowie in der Unternehmenskultur anregen: Sie befördern den Erwerb neuer, modifizierter Denk- und Handlungsweisen sowie kollektiver Fähigkeiten (vgl. Kapitel 4.5 und 4.6; vgl. hierzu auch Crozier/Friedberg 1993: 246). Diese Beförderung ist angewiesen auf das Lernen und Handeln von Organisationsmitgliedern, Veränderungen in der Organisationskultur sowie in Strukturen und Routinen. 601 Diese Veränderung lässt sich als Bricolage bzw. Rekombination beschreiben, da größtenteils alte und neue Praktiken miteinander kombiniert bzw. modifiziert werden: Alte Praktiken werden so verändert, dass sie neuen Ansprüchen gerecht werden, d. h., sie werden angepasst und optimiert (vgl. Kapitel 4.2.5). Daneben werden auch innovative Maßnahmen entwickelt (vgl. Kapitel 4.2.2). Doch sind Modifikationen und Optimierungen stärker ausgeprägt als Innovationen (vgl. Kapitel 4.2.6).602

Ob Veränderungen in Form von Rekombinationen oder Innovationen in den Alltag der Organisation integriert werden, liegt vor allem an deren Unterstützung durch Organisationsakteure.

<sup>&</sup>lt;sup>600</sup> Nach Erteilung des Zertifikats folgt nach drei Jahren eine Re-Auditierung. In dieser Re-Auditierung wird die Erreichung der Ziele festgestellt. Das Zertifikat kann für drei Jahre (bis zur nächsten Re-Zertifizierung) weitergeführt werden, wenn eine erfolgreiche Re-Auditierung stattgefunden hat (vgl. Becker 2010: 21).
<sup>601</sup> Diese einzelnen Aspekte bedingen sich gegenseitig (vgl. Strukturationstheorie; Kapitel 2.2, 2.2.5): Strukturen

Diese einzelnen Aspekte bedingen sich gegenseitig (vgl. Strukturationstheorie; Kapitel 2.2, 2.2.5): Strukturen sind Ergebnis und Produzent von sozialem Handeln, sodass Organisationsmitglieder Einfluss auf Veränderungen (in Strukturen, in der Organisationskultur) haben, veränderte Strukturen aber wiederum Einfluss auf Organisationsakteure und auf die Organisationskultur nehmen.

<sup>&</sup>lt;sup>602</sup> Hier wird zum einen *Single-loop-Learning* (Anpassungslernen), aber auch *Double-loop-Learning* (Veränderungslernen) ausgelöst (vgl. Kapitel 2.4.2.3).

An erster Stelle geht es um die Einstellung der Unternehmensleitung und Führungskräfte, die den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern einen eher produktiven oder unproduktiven Umgang mit den Vereinbarkeitsmaßnahmen vorleben: Es geht um das Vorleben und die Motivation zu Lernen sowie um die faktische Bedeutung des Audits für Organisationsmitglieder (vgl. Kapitel 2.4).

Individuen sind die Basis für institutionelles Lernen, die Weiterentwicklung der individuellen, aber auch der organisationalen Wissenspotenziale (vgl. Kapitel 2.4 und 2.4.4.1). 603 Die Organisation kann diese Lernprozesse der Wissensschaffung unterstützen (vgl. Nonaka 1991: 71), indem sie Wissen in Wissenssysteme speichert und bereitstellt, sodass das Wissen überdauern kann, replizierbar und kollektiviert bzw. kollektiv interpretiert wird (vgl. Kapitel 2.4.5.2).

In allen Kapiteln der Ergebnisdiskussion wird deutlich, dass ein Zusammenspiel von Personen mit Entscheidungskompetenz. Organisationsmitgliedern und einer familienbewussten Organisationskultur das tatsächliche Umsetzungshandeln beeinflusst. Neben den biografischen Faktoren der Organisationsakteure (Erfahrungen, Sensibilität, Verständnis etc.) sind es strukturelle Rahmenbedingungen (Arbeitszeiten. Arbeitsorganisation, Organisations- und Informations-/Kommunikationskultur, Ressourcen etc.), die zum Gelingen beitragen und die Auswirkungen des Audits im Unternehmen beeinträchtigen oder befördern (vgl. Kapitel 4.5).

Organisationen, die mit dem Audit die Etablierung von Vereinbarkeitsmaßnahmen und die Verbesserung einer familienbewussten Personalpolitik **aufrichtig** verfolgen, halten entsprechende Rahmenbedingungen vor und überzeugen *Personen mit Entscheidungskompetenz* von der Implementierung des Zertifikats und dessen Inhalten.

So können sie schließlich Einfluss auf Denk- und Handlungsstrategien in der Organisationsbreite entsprechend der Auditziele nehmen: Wird das *Audit berufundfamilie* institutionalisiert, wird es zur Selbstverständlichkeit im Unternehmen; etabliert es sich als Tagesgeschäft, findet tatsächliches Umsetzungshandeln im Vokabular sowie in allen betrieblichen Entscheidungen statt (vgl. Kapitel 4.2.6). Jedoch können auch *Implementierungslücken* (Veit 2007: 132) in jeder der genannten Lernphasen und den Transferprozessen auftreten (vgl. Kapitel 2.2.4 sowie Kapitel 4.2.5 und 4.2.6).

Die persönlichen Charaktereigenschaften sowie die Auseinandersetzung mit organisationalen Erwartungen, Normen und Ansprüchen können maßgeblich den Erfolg der Auditumsetzung mitbestimmen (vgl. Bullinger et a.

Normen und Ansprüchen können maßgeblich den Erfolg der Auditumsetzung mitbestimmen (vgl. Bullinger et a. 2009). Dieser personenorientierte Blickwinkel ist wiederum eingebettet in die spezifischen Bedingungen (Rahmenbedingungen, Struktur, Kultur) der Organisation, in der der Akteur tätig ist (vgl. hierzu auch Probst/Büchel 1998: 21).

Die einzelnen Elemente (Betroffenheit, Sensibilisierung, Grundhaltung des Unternehmens, Organisationskultur, Änderung oder Bestärkung der handlungsleitenden Theorie, Umsetzung des leitbild-immanenten Zertifizierungszieles), die in der vorliegenden Interviewstudie analysiert wurden, bedürfen zunächst Entscheidungen (Kapitel 4.3.5).

Entscheiden sich Personen mit Entscheidungskompetenz.

- Verständnis zu haben.
- das Audit/die Vereinbarkeit von Beruf und Familie grundsätzlich zu unterstützen.
- familienbewusste Denk- und Handlungsstrategien zu integrieren, zu kommunizieren und umzusetzen.

vermögen sie die Zielsetzung des Zertifikats in die Organisationsbreite zu tragen (vgl. Kapitel 4.2.5).

Wird das Wissen institutionalisiert, *taken-for-granted* (vgl. Meyer/Rowan 1977), und in konkreten Handlungen und Entscheidungen umgesetzt, wird neues Wissen in Routinen, neuen Handlungs- und Wahrnehmungsschemata verankert und zum Habitus prosperieren (Kapitel 2.4.5.2).

Entscheiden Personen mit Entscheidungskompetenz.

- dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ihren Arbeitsbereich nicht betrifft,
- dass sie das Audit grundsätzlich nicht unterstützen,
- dass familienbewusste Denk- und Handlungsstrategien nicht in die eigene Arbeitsphilosophie passen,

bringen sie weder Verständnis für das Audit auf, noch werden sie familienbewusste Denkansätze und Handlungsintentionen kommunizieren oder umsetzen. Entscheidungen werden in diesem Fall mangelhaft oder gar nicht realisiert (vgl. Kapitel 4.2), sodass das Audit lediglich auf der rhetorischen Ebene verbleiben wird (vgl. Kapitel 4.2.1.3, Kapitel 2.2.4, Kapitel 4.2.6.3 sowie 4.2.6.4).

Die Ergebnisse der vorliegenden Interviewstudie machen deutlich, dass Implementierungsprozesse nicht immer optimal verlaufen und Transferhemmnisse auftreten können, die die Auditumsetzung bzw. die Durchdringung und Verankerung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in der Organisationsbreite behindern können. Es kann folglich eine Zieldiskrepanz zwischen Theorie und Praxis entstehen, die einer Entkopplung der Formalund Aktivitätsstruktur geschuldet sein kann (vgl. Kapitel 2.2.4 sowie 4.2.6<sup>604</sup>).

sind und (2) da innerbetriebliche Funktionsbereiche oder auch Organisationsstrukturen wenig flexibel oder vollig inhaltsfremd sind und eine Koordination familienfreundlicher Maßnahmen in diesen Arbeitsbereichen kaum möglich erscheint (vgl. Kapitel 4.2.5).

<sup>&</sup>lt;sup>604</sup> Die Entkopplung kann zum einen dadurch entstehen, dass Geschäftsleitung und Führungskräfte die Implementierung lediglich rhetorisch verfolgen und als Imageaufbesserung nach außen nutzen wollen (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.6). Zum anderen kann sie verursacht werden, da (1) die von der *berufundfamilie gGmbH* vorgegebenen Handlungsziele und somit das entsprechende Verfahren nicht praxisrelevant für die Unternehmen sind und (2) da innerbetriebliche Funktionsbereiche oder auch Organisationsstrukturen wenig flexibel oder völlig

Daher ist es wichtig, dass Unternehmen die Ziele der Audits nicht nur rhetorisch verfolgen, sondern produktiv in die Organisationskultur integrieren und so für alle Organisationsakteure eine familienbewusstere Personalpolitik ermöglichen.

# 4.3.1 Beitrag der Untersuchung zur Erforschung von Lernaktivitäten durch Implementierungen

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob Organisationen durch Zertifikate am Beispiel des *Audits berufundfamilie* Ernprozesse initiiert und Einfluss auf mentale Repräsentationen, Interpretationen, handlungsleitende Intentionen (Wahrnehmungs- und Handlungsschemata) und schließlich auf das Handeln hat. In der Interviewstudie werden vor allem die Aspekte Legitimität, Innovation sowie die verschiedenen Lernphasen (Wissensgenerierung/-identifikation, Wissensdiffusion, Wissensintegration/-modifikation sowie die Wissensumsetzung; vgl. Pawlowsky 1989) fokussiert. Dabei interessiert im Besonderen, ob die betriebsinterne Umsetzung des *Audits berufundfamilie* mit der Intention einer familienbewussten Personalpolitik lediglich propagiert oder tatsächlich in die Unternehmenskultur, d. h. in Denk- und Handlungsmaxime, integriert wird.

Der analytische Fokus liegt auf *Personen mit Entscheidungskompetenz*, die als Organisationsmitglieder das Audit in der Organisation subjektiv wahrnehmen und somit aktiv mittragen oder behindern können.

Die Einführung des Audits berufundfamilie als Qualitäts- und Marketinginstrument ist mit der Forderung nach Veränderungen in der Personalpolitik verbunden. Sie ist auf Outcomes/Outputs (Lernergebnisse, Umsetzung der Implementierungsziele) und damit auf das Handeln in zukünftigen beruflichen Anforderungssituationen zur Vereinbarkeit gerichtet. Ergebnis dieser Analyserichtung zeigt sich grundsätzlich allen Untersuchungseinheiten, dass die Implementierung des Audits Lernprozesse und operative, familienbewusste Maßnahmen als z. T. innovative Angebote initiieren kann. Die Betrachtung der theory-in-use und espoused theory (vgl. Meyer/Rowan 1977, Hasse/Krücken 2009/2005, Walgenbach/Meyer 2008, Veit 2007) zeigt aber auch Implementierungsprobleme und Umsetzungsdefizite auf: In den vorliegenden Untersuchungseinheiten liegen partiell (1) Sensibilisierungsprobleme. (2) Kommunikationsprobleme sowie (3) Umsetzungsprobleme vor.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>605</sup> Als Zertifikat wurde das Audit berufundfamilie gewählt, da es einerseits einen Trend in Wirtschaft und Politik darstellt: Eine verstärkte Auseinandersetzung wird in diesem Zusammenhang mit dem demografischen Wandel und dem prognostizierten Fachkräftemangel thematisiert. Andererseits korreliert dieser Trend mit der Legitimität und dem Image von Organisationen (vgl. Kapitel 4.2.1).

# (1) Sensibilisierungsprobleme

Die Organisationsspitzen, Führungskräfte bzw. Personen mit Entscheidungskompetenz sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter realisieren nicht alle frühzeitig die (durch sie zu lösende) Vereinbarkeitsproblematik.

Es ist essenziell, dass alle Führungskräfte hinter der neuen Strategie und demnach hinter der Zertifizierung stehen, um die Implementierung sicherstellen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren und anleiten zu können. Hierbei ist es von Bedeutung, dass die Notwendigkeit der Implementierung bzw. der Vereinbarkeit von Beruf und Familie erkannt wird, damit sich Sensibilität und Verständnis bzw. Akzeptanz für diese entwickeln kann (vgl. Kapitel 4.2.5).

### (2) Kommunikationsprobleme

Implementierungsziele und -aufgaben, die sich in Form von Veränderungen ausdrücken, sind partiell nicht genügend konkretisiert und (auf Mitarbeiterebene) nicht klar genug definiert. Organisationsakteure haben oftmals eine Holschuld der Informationen zum Audit. Das Audit wird nicht optimal in der Organisation kommuniziert. Das Wissen wird nicht gleichermaßen auf alle Organisationsbereiche und Organisationsakteure verteilt. Kommunikation kann daher als ein Schlüsselfaktor bezüglich des Implementierungserfolges dargestellt werden (vgl. Kapitel 4.2.4).

# (3) Umsetzungsprobleme/Transferprobleme

Sensibilisierungs- und Kommunikationsprobleme bedingen sich und beeinflussen wiederum Umsetzungsprobleme: Die Ursache des Umsetzungsdefizits liegt u. a. aber auch in der mangelnden Umsetzungskompetenz<sup>606</sup> der Organisationsakteure (vgl. Kapitel 4.2.3 und 4.2.5). Zudem wird der Zeit- und Ressourcenaufwand der Umsetzung unterschätzt. Die Rahmenbedingungen sowie klare Zuständigkeiten, die Koordination der Funktionsbereiche und die Unterstützung in der Organisationsbreite sind daher für eine erfolgreiche Umsetzung entscheidend (vgl. Kapitel 4.2.2 sowie 4.2.5).

Darüber hinaus sind die Verfahrensvoraussetzungen ausschlaggebend für den Erfolg bzw. den Misserfolg einer Implementierung.

Ist das Verfahren für die Organisation nicht praxisrelevant und nur schwer in die eigenen Strukturen einzupassen (vgl. Kapitel 4.3.5), kann dies den

<sup>&</sup>lt;sup>606</sup> "Die Umsetzungskompetenz wird dabei als Ausprägungsform der Handlungskompetenz interpretiert und umfasst das spezifische Fähigkeits- und Motivationspotenzial des jeweiligen Mitarbeiters zu einer wertschöpfenden Implementierung." (Raps 2004: 2, Hervorhebung im Original)

Implementierungsprozess behindern oder überlagern: Die Berücksichtigung der unternehmensspezifischen Bedingungen ist infolgedessen von entscheidender Bedeutung für das Resultat.

Ist das Auditverfahren hingegen praxisnah, kann es in die Unternehmensphilosophie, -kultur und -struktur integriert und in den Werten, Denk- und Verhaltensmustern verankert werden.

Jedoch werden Veränderungen einer Unternehmenskultur in der Praxis als schwerfällig betrachtet, da sich Unternehmenskulturen mit ihren tief greifenden Wertvorstellungen nur langsam verändern und es Zeit sowie finanzieller, struktureller Ressourcen sowie sensibilisierter, überzeugter Organisationsmitglieder bedarf (vgl. Kapitel 2.2.3).

Ein erfolgreicher Lernprozess bzw. ein optimaler Implementierungsprozess benötigt fördernde Bedingungen. Die zuvor vorgestellten Problemfelder gilt es daher, organisationsspezifisch zu identifizieren und zu vermeiden. Entsprechende Empfehlungen sowie Anregungen für die weitere Forschung werden in dem nachfolgenden Kapitel vorgestellt.

### 5 SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK

Die zentrale Fragestellung "Können Organisationen durch Zertifizierung lernen?" kann aufgrund der Ergebnisse der Interviewstudie mit *Ja* beantwortet werden. Die in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeiteten Ergebnisse bestätigen die zugrunde gelegten Hypothesen:

Personen mit Entscheidungskompetenz nehmen wahr, dass Organisationen Zertifikate nutzen, um sich zu legitimieren, da diese der Verbesserung ihrer Wettbewerbschancen und ihres Images als Arbeitgeber dienen. Im vorliegenden Fall soll das Audit berufundfamilie als Qualitätssicherungsmaßnahme und Querschnittsaufgabe die Familienfreundlichkeit bzw. eine familienbewusste Personalpolitik im Unternehmen verankern (Kapitel 4.2.1). Mit dem Zertifikat wird also eine spezifische Thematik in den Fokus gerückt, über die mithilfe von Kommunikation informiert und sensibilisiert wird (Kapitel 4.2.4). Informationsmanagement liegt allerdings oftmals eine Holschuld zugrunde, sodass die Wissensbeschaffung und -nutzung zum einen von biografischen Aspekten der Organisationsmitglieder, zum anderen von Strukturdimensionen. wie z. B. Rahmenbedingungen und Ressourcen, abhängig ist (Kapitel 4.2.4 und 4.2.5).

Die Prämisse, dass Organisationen lernen und Veränderungen in ihre Strukturen integrieren (Kapitel 2.4), deckt sich mit den wesentlichen Beobachtungen der empirischen Untersuchung: Organisationen nutzen Zertifikate als Unterstützung und Verstetigung spezifischer Inhalte (Kapitel 4.2.6). Zunächst dient das Audit berufundfamilie den Untersuchungseinheiten als Initialzündung, um eine familienfreundliche Personalpolitik einzuführen (Kapitel 4.2.2).

Durch das Auditwissen werden Maßnahmen und Regelungen in Unternehmen neu integriert, mit vorhandenen Maßnahmen kombiniert und/oder bewusster berücksichtigt. Das Audit berufundfamilie ist nicht als vollkommen neues Konzept, sondern vielmehr Akzentsetzung innerhalb bereits bestehender Überlegungen und Maßnahmen Vereinbarkeit zu verstehen. Die verfolgte Akzentuierung der Vereinbarkeit, deren strukturelle Bedingungen (Begünstigungen/Behinderungen) und die Umsetzung werden nachdrücklich in den Blick genommen (Kapitel 4.2.2). Die Regelungen und Maßnahmen, die in den Organisationen durch das Audit implementiert werden, werden als organisationales Wissen in der Organisation verbreitet. Dies geschieht beispielsweise anhand der Formulierung eines familienbewussten Leitbildes. von familienfreundlichen Handlungsmaximen. Durch die Umsetzung verschiedener Maßnahmen, durch Informationsund Kommunikationsstrategien bzw. -technologien kann das Wissen über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Organisationen bereichert und ausgeweitet werden (Kapitel 4.2.4).

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernen neue Verfahren kennen und anzuwenden: Sie erlangen Handlungswissen (Kapitel 4.3.5).

Neben dem expliziten Audit- und Maßnahmewissen, das artikuliert werden kann (Kapitel 4.2.3), wird implizites Lernen ausgelöst. Dieses implizite Wissen, das dem Handeln unbewusst zugrunde liegt, ist unmittelbar an den Akteur gebunden (vgl. Schreyögg/Geiger 2004). Es umfasst z. B. Erfahrungen, die eigene Haltung, Sensibilisierung, Betroffenheit sowie die subjektive Wahrnehmung bzw. Repräsentationen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Kapitel 4.2.5).

Indem zentrale Akteure (Führungskräfte, Projektleiter etc.) innerhalb von Organisationen Implementierungs-. Lern- und Veränderungsprozesse antizipieren und sie mit eigenen Motiven (Auditwissen, Wissen in der Organisation, Erfahrungen und Wahrnehmung) verbinden, kann das Motiv bzw. die Motivation zur Umsetzung entstehen (Kapitel 4.2.5). In der subjektiven Generierung und Nutzung des Wissens zeigen sich bei den befragten Personen mit Entscheidungskompetenz durchaus Unterschiede. Es wird deutlich, dass Organisationsmitglieder Wissen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie und über das Audit aesellschaftliche Entwicklung (Erfahrungen, und deren Konsequenzen, Vereinbarkeitsproblematik audit-immanentes Wissen) bedürfen. sowie wenn Vereinbarkeitsmaßnahmen in der Organisationslinie positiv konnotiert und verankert, nicht aber kontraproduktive Entwicklungen induziert werden sollen. Neben den organisationalen Rahmenbedingungen (Ressourcen wie z. B. Geld, Zeit etc.) ist das Wissen eine bedeutende Steuerungsgröße, die eine erfolgreiche Operationalisierung beeinflusst (Kapitel 4.2.3 und 4.2.5). Die Implementierung des Audits erfordert daher die Formulierung einer (Implementierungs-)Strategie, um das Auditwissen zu integrieren und umzusetzen. Eine solche Strategie sensibilisiert (Kapitel 4.2.5.1) und kommuniziert zunächst (Kapitel 4.2.4), um die Kapazität des Organisationalen Lernens fördern und nutzen zu können, damit Inhalte von Zertifizierungen schließlich in Organisationen internalisiert werden (Kapitel 4.2.6).

Aus den theoretischen und empirischen Befunden lassen sich für die Praxis einige Konsequenzen ableiten: Die Vereinbarkeit gestaltet sich in allen Organisationen und bei verschiedenen Personengruppen unterschiedlich, da die Ausgestaltung von situativen Anforderungen abhängig ist. Das Ergebnis lässt sich resümierend im formalen Sinne dennoch verallgemeinern, indem ein bestimmter Umgang mit dem immanenten Wissen nahegelegt wird. Die Rekonstruktion der einzelnen Perspektiven der *Personen mit Entscheidungskompetenz* zeigt, wie unterschiedlich die Vorstellungen von Vereinbarkeit sein können, die in konkreten Denk- und Handlungsstrategien wirksam werden. Erst diese personen- und organisationsspezifischen Ausprägungen konzeptioneller Ideen von Familienfreundlichkeit sind es, die konkrete Veränderungen leiten und ermöglichen.

Dies geschieht insbesondere dann, wenn es gelingt, eine (Implementierungs-)Strategie<sup>607</sup> zu formulieren, die die Umsetzung forciert und die vom Kollektiv gestützt wird.

Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass die Wirksamkeit einer familienbewussten Personalpolitik noch wachsen könnte, wenn es gelingen würde, die Potenziale Organisationalen Lernens besser zu nutzen: Das Audit kann Ausgangspunkt für die Initiierung (von Lern-/Veränderungsprozessen) sowie für die Optimierung, Umsetzung schließlich Internalisierung von Vereinbarkeitsmaßnahmen Implementierung des Audits kann eine spezifische Systemsteuerung und Outputorientierung, d. h. eine ergebnisorientierte, wirkungserzielende Umsetzung einer familienfreundlichen Personalpolitik verfolgt werden. Das Audit, die familienfreundliche Personalpolitik bzw. die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zur Querschnittsaufgabe (in die Linie bringen) zu machen und lebensphasenorientierte Vereinbarkeitsmaßnahmen für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Verfügung zu stellen, kann nur erfolgreich sein, wenn diverse Faktoren berücksichtigt werden: Eine Implementierung des Audits berufundfamilie, die zur Etablierung einer familienfreundlichen Personalpolitik beitragen will, ist darauf angewiesen, dass Organisationen das Auditwissen in ihre Struktur<sup>608</sup> und Kultur<sup>609</sup> integrieren und Ressourcen (z. B. Zeit, Geld, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) für die Umsetzung bereitstellen. Es bedarf somit sowohl organisationaler als auch individueller Faktoren (Kapitel 2.4.5.2) und einer Wissenskooperation (val. Moser 2002: 102: Kapitel 4.3.4 und 4.3.6.4), um systematisch und dauerhaft die Entwicklung einer verbesserten Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Unternehmen voranzutreiben (Kapitel 4.2.5.4 und 4.3.6.2). Das Lernen und die Umsetzung der familienbewussten Leitlinie des Audits in Organisationen kann durch gemeinsame Zielund Wertvorstellungen befördert werden (Kapitel 2.4.5.2). Das Verfahren des Audits berufundfamilie kann dabei als Orientierung und zur kritischen Reflexion bisheriger Maßnahmen dienen, welche Aspekte im Sinne der Vereinbarkeit initiiert, geändert oder verbessert werden müssen (Kapitel 2.3.2, 4.2.2).

Die Ergebnisse zum *Audit berufundfamilie* als lernauslösendes und instruktives Zertifikat deuten darauf hin, dass Organisationen vor allem in den drei zuvor definierten Problembereichen Unterstützung benötigen: In der (1) Sensibilisierung, in der (2) Kommunikation sowie in der (3) Umsetzung (vgl. Kapitel 4.3.1).

<sup>6</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>607</sup> Eine solche Strategie verfolgt die Maximierung des kollektiven Nutzens, die optimale Realisierung der Ziele, eine optimierte Ausstattung mit Ressourcen sowie die Entwicklung von strategischem Problembewusstsein, Innovation und Kreativität. Die Strategieumsetzung ist angewiesen auf Glaubwürdigkeit und mitarbeiterorientierte Vermittlung, sodass Organisationsmitglieder motiviert sind, Veränderungen akzeptieren und sich mit diesen auch identifizieren (vgl. Kapitel 4.2.5 sowie Eberl 1996: 210).

Das Auditwissen in Strukturen zu integrieren bedeutet, dass es in Auf- und Ablauforganisationen (Organisramme, Regeln etc.) sowie in Normen, Werte etc. Berücksichtigung findet.

<sup>&</sup>lt;sup>609</sup> Das Auditwissen in die Organisationskultur zu integrieren bedeutet, dass sich neue geteilte Wertvorstellungen und Handlungsmaxime herausbilden, die in der Alltagswirklichkeit Eingang finden, d. h. internalisiert werden.

Diese Komponenten, die das Lernen in der Organisation und eine erfolgreiche Implementierung beeinflussen, bedürfen nicht der Entwicklung neuer Instrumente, vielmehr gilt es vorhandene, schon häufig herangezogene Mittel (z.B. Sensibilisierungs-, Kommunikations- bzw. Lerninstrumente, Führungskompetenz etc.) lernbezogen einzusetzen.

# (1) Sensibilisierung – Adaptieren der Ziele (Kapitel 4.2.5.1):

Unter Sensibilisierung wird die bessere Achtuna. Wahrnehmung Vereinbarkeitsthematik durch Erfahrung, Betroffenheit oder Wissensbestände verstanden. Konkret heißt das, dass die Fähigkeit zum besseren Verständnis und zur besseren Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie verstärkt werden kann.610 Das Herstellen des Bewusstseins bzw. des Verständnisses für die Sinnhaftigkeit des Audits ist wesentlich, um die Akzeptanz und das Engagement der Organisationsmitglieder zu aktivieren (Kapitel 4.3.5).611 Dies wird durchaus in dem Auditierungsprozess durch Workshops praktiziert, an denen Vertreter der diversen Organisationsbereiche beteiligt werden. 612 Auch über die Einführungsworkshops hinaus die Berücksichtigung des Partizipationsmanagements Gesamtorganisation von Bedeutung, damit das neue Konzept eine breite Mobilisierung erfahren (vgl. Kaune 2004: 19f.), in das Unternehmen eingepasst und die Intention der Verankerung einer familienbewussten Personalpolitik erreicht werden kann. Nimmt die Führung eine Vorbildfunktion ein und lebt die Auditziele vor, können Akzeptanz in der Organisation geweckt sowie Klarheit und Transparenz des Implementierungszieles und -prozesses gewährleistet werden. Darüber hinaus können sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich als Mitunternehmer verstehen und Verantwortung für die Umsetzung von familienbewussten Denk- und Handlungsmaximen übernehmen, sich besser mit dem Implementierungsprozess sowie den Auditzielen identifizieren und zudem Commitment entwickeln (Kapitel 4.3.5; vgl. hierzu auch Reinbeck/Sambeth/Winkelhofer 2009).

<sup>&</sup>lt;sup>610</sup> Dies stellt in erster Linie den Bezug zu der sozialen Führungskompetenz her: Eine empathische Führungskraft hat Einfühlungsvermögen und kann den Menschen bzw. Probleme von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besser verstehen. Dies heißt auch als Führungskraft zuhören, andere positiv beeinflussen und motivieren zu können (vgl. Saul 1999: 11ff.).

<sup>&</sup>lt;sup>611</sup> "Die einzelnen Schritte eines Veränderungsprozesses sollten sich auf der Grundlage möglichst aktiver Mitwirkung der Betroffenen unterziehen. Grundlage hierfür ist die Erkenntnis, dass sich die Menschen am ehesten mit dem identifizieren, was sie selbst mitgestalten können. Um einen möglichst hohen Wirkungsgrad zu erzielen, sollten vorrangig die Mitarbeiter einbezogen werden, die (informelle) Meinungsbildner in ihrem Arbeitsumfeld sind. Die Beteiligung der Betroffenen sollte somit im wesentlichen [sic] nach dem Prinzip der gelenkten Partizipation erfolgen." (Bieler et al. 2001: 82f.)
<sup>812</sup> Die Durchführung von Workshops zur Sensibilisierung, Wissensaneignung und Vermittlung der benötigten

Die Durchführung von Workshops zur Sensibilisierung, Wissensaneignung und Vermittlung der benötigten Kompetenzen zur Strategieumsetzung kann die Akzeptanz und die Umsetzung des Audits fördern und ein Commitment anregen, das zum einen die Identifikation mit den vorgegebenen Zielen und zum anderen ein hohes Engagement zur Erreichung der audit-immanenten Ziele ebnet (vgl. Jenner 2003 42, Raps 2004: 155/160).

Neben der Entwicklung des *Commitments* ist es von Bedeutung, dass die angestrebten Ziele auf Basis stabiler Analysen<sup>613</sup> gesetzt, integriert und von den Organisationsakteuren realisiert werden (Kapitel 4.2.5): Das Aufzeigen der Notwendigkeit (durch Kennzahlen, strategische Frühwarnsysteme<sup>614</sup>) einer Änderung und dem damit einhergehenden Lernprozess ist für die Sensibilisierung und das Verständnis von Bedeutung, damit dem Audit bzw. den Informationen und Kenntnissen zur Vereinbarkeit organisationsintern ein hinreichendes Maß an Bedeutung beigemessen werden kann.

### Konkrete Handlungsempfehlungen zur Sensibilisierung und Adaption der Ziele:

- Führungskompetenz **Empathie**: Neben analytischen Fähigkeiten und strategischem, unternehmerischem Denken (Fach- und Methodenkompetenz) ist die soziale Kompetenz wichtig. Eine mitarbeiterorientierte und wertschätzende Führung, die die Bedürfnisse und Probleme von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als Menschen besser wahrnimmt (Sensibilität, Perspektivenübernahme, Identifikation), wirkt sich positiv auf die Implementierung und auf die gesamte Organisation aus.
- Involvement & Partizipationsmanagement: Führungskräfte, die sich als Vorbilder verstehen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter involvieren, können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Mitunternehmern machen (informieren, qualifizieren, motivieren) und Anreize für ein stärkeres Engagement bieten. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können so partizipieren, sich identifizieren und am Implementierungsprozess teilhaben.
- Die Bereitstellung/Einführung von Kennzahlen, Frühwarnsystemen sowie einer lern- und innovationsfördernden Kultur hilft bei der Umsetzung organisationaler Prozesse

# (2) Kommunikation – Formulieren der Ziele (Kapitel 4.3.4):

Franken (2010: 160) argumentiert, dass eine zielorientierte Zusammenarbeit nicht ohne den Austausch von Informationen und Wissen möglich sei. Information sei der erste Schritt der Einbindung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in (Veränderungs-)Projekten (vgl. Kaune 2004: 23):

<sup>&</sup>lt;sup>613</sup> Die Dringlichkeit und Zukunftsfähigkeit der Implementierung des Audits berufundfamilie wird durch die Faktoren des gesellschaftlichen und demografischen Wandels, aber auch durch eine veränderte Arbeitskultur bestimmt (vgl. Kapitel 4.3.5). Kennzahlen sind bspw. stabile Analysen. Für das Verständnis der Vereinbarkeitsproblematik ist das Deuten der Kennzahlen und die Fähigkeit zum vernetzten bzw.

schlussfolgernden Denken elementar (vgl. ebd. Kapitel 4.2.5, 4.2.5.2).

614 Kennzahlen und strategische Frühwarnsysteme (vgl. Klimecki/Laßleben/Thomae 2000: 30) können z. B. in Form eines Demografie-Ausschusses eingeführt werden, sodass Personalentwicklungszahlen und der prognostizierte Fachkräftemangel abgeschätzt bzw. berücksichtigt und die organisationale Informationssensibilität verbessert werden können.

Partizipations- und Informationsmanagement verhalten sich reziprok. 615

Raps (2004: 150f.) schlägt daher vor, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter frühzeitig über Implementierungs- und Veränderungsprozesse zu informieren und zur Optimierung der Kommunikation einen Kommunikationsplan<sup>616</sup> zu gestalten. Eine gegenseitige Verständigung sei Grundlage für Kooperationen, Motivation sowie Lernprozesse und ermögliche gemeinsame Orientierungs- und Handlungsmuster (vgl. Franken 2010: 160). Vor allem die direkte Kommunikation (face-to-face) solle favorisiert werden: Das Auditierungsziel könne mithilfe der Kommunikation (dialogischen Charakter) alle Organisationsmitglieder erreichen (vgl. Kraut/Fish/Root/Chalfonte 1990; vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.4 sowie Franken 2010). Kommunikation kann somit als Führungsund Motivationsinstrument charakterisiert werden (Kapitel 4.3.4; vol. Saul 1999). Neben dem Vorhandensein von Informationen ist es wichtig, die Ziele des Audits offen<sup>617</sup> und organisationsintern zu kommunizieren. Da Informationen oftmals eine Holschuld zugrunde liegt (Kapitel 4.2.4), sei diese zu verringern, indem diese an Organisationsmitglieder persönlich herangetragen werden, um die Anschlussfähigkeit der Informationen an vorhandenes Wissen sicherzustellen (Kapitel 2.3.2, 2.4.4.4, 2.4.5.2, 4.2). 618 Reflexion, 619 Partizipation und Transparenz sind Schlüsselbegriffe der kommunikativen Kompetenz im Implementierungsprozess bzw. der inhaltlichen kognitive Ausgestaltung eines lernfreundlichen Kontextes: Werden eine Auseinandersetzung mit der Materie, eine entsprechende Entscheidungsfindung sowie ein verständigungsorientiertes Handeln verhindert, ist die Gefahr groß, dass Argumente der Implementierung bzw. des Audits nicht verstanden werden.

...

<sup>615 &</sup>quot;Die beteiligten Mitarbeiter wie auch die Mitarbeiter des gesamten Unternehmens müssen umfassend über die Hintergründe, Ziele, Vorgehensweisen u. ä. informiert werden. Gerade bei problematischen Veränderungsprozessen sollte darauf geachtet werden, dass auch ein offener Informations- und Meinungsaustausch zwischen einzelnen Personen und Gruppen sichergestellt wird, der sich auf Sachfragen, idealerweise aber auch auf Verhaltens- und Wertfragen bezieht." (Bieler et al. 2001: 83f.) Dies korrespondiert mit der Sensibilisierung und dem Adaptieren der Ziele (s. o.).

<sup>616</sup> Ziel eines Kommunikationsplans ist, "Kommunikationsflüsse zu institutionalisieren sowie die Aufmerksamkeit der Mitarbeiter für die Strategieimplementierung zu erhöhen" (Raps 2004: 102). Raps (2004: 156) sieht für einen Kommunikationsplan folgende Inhalte vor: Empfänger (Wer muss involviert werden?), Kernaussage (Was muss kommuniziert werden?), Timing (Zu welchem Zeitpunkt wird informiert bzw. kommuniziert?), Kommunikationskanal (Welche Instrumente sind am besten geeignet und werden genutzt?), Meilensteine (Messung der Ergebnisse?), Wirtschaftlichkeit (Wie ist die Wirtschaftlichkeit der Maßnahme zu beurteilen und Welche Ressourcen werden eingesetzt?), Absender/Verantwortlichkeit (Wer ist der (geeignete) Absender der Information?).

Eine offene Kommunikation beuge Missverständnisse ex ante vor und schaffe Vertrauen (vgl. Ackermann 2009: 22; Saul 1999; Raps 2004: 154). Durch eine offene und geeignete Kommunikationspolitik sollen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter "allgemein gut informiert fühlen und dadurch Widerstände entkräftet werden" (Raps 2004: 158-159).
Eins 2004: 158-159.
Eins 21 ist hier, Verständnis für das Audit zu schaffen und eine möglichst einheitliche Auslegung der

Ziel ist hier, Verständnis für das Audit zu schaffen und eine möglichst einheitliche Auslegung der Auditumsetzung zu befördern.

<sup>&</sup>lt;sup>619</sup> Reflexion bedeutet, alternative Interpretationsmuster zu überprüfen und ggf. neue Repräsentationen und Intentionen, die zu Handlungen führen, auszubilden (Kapitel 4.2.5). Ein wichtiger Faktor in diesem Prozess ist das Zeitkontingent. Reflexion bzw. Lernen erfordert Zeit. Hektischer Aktionismus (Eberl 1996: 190) behindert die Auseinandersetzung und das Lernen. Ein Zeitmanagement bzw. die Zurverfügungstellung der Ressource Zeit für das Audit ermöglicht qualitative Lernprozesse und Änderungen in Handlungen sowie in Strukturen.

### Konkrete Handlungsempfehlungen zur Kommunikation, zum Formulieren der Ziele:

- Eine verständliche, prägnante und überzeugende Erläuterung von Hintergründen, Zielen, Vorgehensweisen der Implementierung des Audits berufundfamilie hilft Verständnis für die Implementierung und damit einhergehende Veränderungen zu entwickeln und entkräftet Proteste und Widerstände.
- Transparenz des gemeinsamen Zieles: Klar definierte Ziele und angestrebte Veränderungen über alle Hierarchien hinweg, die als schlüssige Botschaften proaktiv und transparent vermittelt werden, sind in der Lage die Vereinbarkeit als Leitbild zu kommunizieren.
- Ein geeignetes Informations- und Wissensmanagement (Sitzungen, Workshops, schriftliche Informationen, Intranet, Gespräche etc.) bzw. Public Maps (Organigramme, Richtlinien etc.), die zur Verfügung stehen, informieren alle Organisationseinheiten und bieten Orientierung: Die Erzeugung einer organisationsspezifischen Push-Pull-Strategie verhilft zur Akkumulation von Wissen.
- Führen durch Kommunikation: Von Bedeutung ist es, das Audit ernst zu nehmen und in diesem Rahmen Mitarbeitergespräche zu führen sowie entsprechende Informationen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zeitgerecht, zielgruppenspezifisch und situationsadäquat weiterzuleiten, d. h. Feedback-, Kritik- und Zielvereinbarungsgespräche (offener, dialogorientierter Führungs-/Kommunikationsstil; fairer, vorurteilsfreier Diskurs) zu führen. Dies schafft einen echten Austausch auf Augenhöhe, der durch Vertrauen, Glaubwürdigkeit und Verständnis für Sachverhalte, Einstellungen und das Handeln sowie die Gestaltung der Zusammenarbeit und des Lernens in Organisationen gekennzeichnet ist.

# (3) Umsetzung/Operationalisierung/Action: Unterstützung beim Umsetzen der Ziele:

Um das *Audit berufundfamilie* in Organisationen realisieren und verankern zu können, ist es fundamental, dass es sowohl im Managementsystem, d. h. in den Strukturen, als auch in den kulturellen Mustern, Denk- und Handlungsstrategien Eingang findet. Die Verankerung kann durch Rahmenbedingungen und Personen Unterstützung erfahren.

a. Unterstützung durch förderliche Rahmenbedingungen<sup>620</sup> (Kapitel 2.2):

# Ressourcen

Um das *Audit berufundfamilie* als *theory of action* optimal umsetzen zu können, bedarf es Ressourcen: Zeit, Geld und Personal. Ohne oder mit geringer Ressourcenausstattung wird die Operationalisierung von Vereinbarkeitsmaßnahmen gefährdet (Kapitel 4.2.2.3, 4.2.5.4).

<sup>&</sup>lt;sup>620</sup> Das Bereitstellen entsprechender f\u00f6rdernder Rahmenbedingungen kann sich positiv auf eine lernfreundliche Kultur auswirken. Mit der lernfreundlichen Kultur besch\u00e4ftigen sich beispielsweise Ackermann und Hofmann (1990) im Rahmen ihrer Publikation zum innovativen Arbeits- und Betriebsmanagement.

### Verfahrensstruktur

Nur eine Verfahrensstruktur bzw. Implementierungsstrategie eines Zertifikats – hier das Audit berufundfamilie -. die praxisrelevant ist, ist erfolgversprechend und kann pragmatisch und produktiv implementiert werden (Kapitel 4.2.6.3). Eine Auf- und Ablauforganisation der Implementierung, die nicht der betrieblichen Alltagswirklichkeit entspricht und nicht mit sinnvollem und richtigem Handeln in der Organisation konnotiert wird, wird fehlschlagen und die Umsetzung bzw. eine kollektive Veränderung beeinträchtigen bzw. hemmen oder gar verhindern (Kapitel 4.2.5, 4.2.6).

### Wissensmanagement

Das Wissensmanagement ist bedeutsam für die Implementierung des Audits in die Unternehmensstrukturen: Nur wenn das Wissen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie in der Organisation zur Verfügung steht (in Form von Datenbanken, Personen etc.) und diffundiert wird (Kapitel 4.2.4), 621 kann es in der Organisation repräsentiert, kommuniziert und umgesetzt werden (Kapitel 2.4; s. o. (2) Kommunikation).

### b. Personelle Unterstützung

Personen mit Entscheidungskompetenz bzw. Führungskräfte spielen Schlüsselrolle in dem Operationalisierungsprozess (Kapitel 4.3.5). Sie fördern das Lernen und die Umsetzung der audit-immanenten Leitziele. Sie agieren als change agent (Berger/Chalupsky/Hartmann 2008) und steuern das Informations- und Wissensmanagement (Kapitel 4.1.2, 4.2.4.1), die Unterstützung des Prozesses bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie die Koordination und Gestaltung des zielbezogenen Handelns (Kapitel 4.3.6.3). Personen mit Entscheidungskompetenz, die die Vereinbarkeit von Beruf und Familie befürworten, können helfen, die Vereinbarkeitsthematik praxisrelevant zu gestalten (vgl. Montgomery/Porter 2001: 377) sowie den Prozess, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu verbessern und voranzutreiben (vgl. Kapitel 4.2.5.4, 4.2.6.3). Ein weiteres Mal wird deutlich, dass Führungskräfte Implementierungsprozesse in der Organisation entscheidend beeinflussen können. Personen mit Entscheidungskompetenz können die Implementierung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie nicht nur bejahend forcieren.

<sup>621</sup> Konkret geht es bei der Zurverfügungstellung und Diffusion des Wissens um die Informationsbeschaffung, Strukturierung und Speicherung, die Verwaltung, Verteilung, Nutzung und Veredlung des Wissens (vgl. Kapitel 2.4.3.2).

Sie sind auch in der Lage diese zu behindern, indem sie nicht hinter dem Audit stehen bzw. dessen Umsetzung nicht unterstützen, die Vereinbarkeitsmaßnahmen nicht mit Leben füllen und leere Versprechungen machen. 622 Dies kann zur Konsequenz haben, dass Organisationsmitglieder enttäuscht, frustriert, verärgert oder demotiviert sind (val. Kapitel 4.2.5, und 4.2.6), Erleben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, dass Geschäftsführung und/oder Führungskräfte sie in ihren Vereinbarkeitsproblemen oder der persönlichen Problembewältigung nicht wertschätzen bzw. illoyal handeln, kann dies zu Passivität führen. Folglich können Arbeitsmotivation und Kreativität sinken, der Dienst wird nach Vorschrift erledigt und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit wird erschwert. Weitere Reaktionen auf Führungsfehler können sich in Rückzug. Ablehnung und Trotz widerspiegeln (val. Kapitel 4.2.5 sowie Kapitel 4.2.6.3). Ein aktives Führungsverhalten, das von Verantwortlichkeit, Vertrauen, Respekt und Wertschätzung bestimmt ist, kann in der Kommunikation und schließlich auch in der Umsetzung der Arbeits- sowie Auditziele helfen (vgl. Kapitel 4.2.5). Förderlich für den Implementierungsprozess ist eine kontextsensible, vorbildliche und zielorientierte Führung, die unter Berücksichtigung der entsprechenden Wirklichkeitskonstruktionen die Team-/Mitarbeiterentwicklung steuert und coacht. Dazu bedarf es ernsthafter Bemühungen (vgl. Kapitel 4.2.5), d. h. Vertrauen, 623 Verlässlichkeit und Langfristigkeit in die Umsetzung des Audits seitens der Geschäftsführung und Führungskräfte, demnach der Gesamtorganisation an sich (vgl. Ackermann 2009: 14, Zahn/Bullinger et al. 2009: 162, Saul 1997: 17ff.).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>622</sup> Einige Interviewpartnerinnen und Interviewpartner verbinden mit dem Audit daher leere Versprechungen und äußern, dass das Audit lediglich rhetorisch genutzt werde: Es sei "nur Papier" und "viel heiße Luft" (vgl. Kapitel 4.2.5).

<sup>4.2.5). 623</sup> Vertrauen steht in Verbindung mit dem Beziehungsaspekt. Der Beziehungsaspekt zwischen Führungskraft und Mitarbeiterin/Mitarbeiter kann hier v.a. in der Kommunikation deutlich herausgestellt werden. Den Beziehungsaspekt beschreiben u.a. Watzlawick, Beavin und Jackson (1996/2007: 53ff.): Wichtig ist, wie kommuniziert wird (Metaebene). Eine optimale Übermittlung der Senderintention an den Empfänger unter Berücksichtigung von Reflexion, Partizipation und Transparenz hat auf das Verständnis und die Auseinandersetzung mit spezifischen Inhalten bedeutenden Einfluss (vgl. hierzu Eberl 1996: 184 sowie Kapitel 2.4, s. o. (2) Kommunikation – Formulieren der Ziele).

#### Konkrete Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Ziele:

- Ressourcen: Nur mit einer ausreichenden finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcenausstattung k\u00f6nnen Ma\u00dBnahmen erfolgreich realisiert werden.
- Verfahrensstruktur: Eine praxisrelevante und an die Organisationsstrukturen und unternehmensspezifischen Bedingungen angepasste Gestaltung des Auditverfahrens ist von entscheidender Bedeutung für das Resultat.
- **Wissensmanagement:** Geeignete Kommunikationsinstrumente und -prozesse ermöglichen einen transparenten Informationsfluss.
- Führungshandeln: Glaubwürdigkeit und Integrität, die Realisierung von Visionen, Versprechen und Ankündigungen tragen zu erfolgreichen Lernprozessen und Veränderungen in Organisationen bei. Sie eröffnen über eine transparente paradigmatische Grundlage des Handelns Problemwahrnehmungen, neue Handlungsmöglichkeiten und eine Maximierung des kollektiven Nutzens (Win-Win-Lösungen).

#### 5.1 Ausblick – Forschungsdesiderat

Ziel der vorliegenden Interviewstudie war es zu untersuchen, ob Organisationen durch die Implementierung von Zertifikaten lernen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Annahme, dass *Organisationales Lernen* ein Vorgang ist, bei dem kollektive Repräsentationen und Intentionen, also Wirklichkeits-/Wahrnehmungskonstruktionen und Handlungsmaxime, durch den Einbau neuer Informationen und Anweisungen weiterentwickelt werden (Kapitel 2.4). In diesem Rahmen konnten Implementierungsanlass (Kapitel 4.2.1), -bedingungen (Kapitel 4.2.3, 4.2.4) und der Implementierungsprozess (Kapitel 4.2.5, 4.2.6) sowie die Ergebnisse von Lernprozessen bezüglich Zertifikaten (Kapitel 4.2.5, 4.2.6) analysiert werden.

Die Spieglung an den Ergebnissen der Interviewstudie bestätigte die Hypothesen sowie die Forschungsfrage in ihrer konzeptionellen Grundannahme. Es ergaben sich allerdings Spezifizierungen der einzelnen Annahmen bzw. Komponenten der Wissensaneignung (Wissensgenerierung, -diffusion. -integration/-modifikation) Wissensumsetzung und (Wissensnutzung/action) deren Reziprozität, in und die den thematischen Ergebnisdiskussionen jeweils behandelt wurden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Untersuchung eine Momentaufnahme (Querschnitt), basierend auf einem Hypothesen generierenden, explorativen Forschungsdesign, darstellt und den produktiven Umgang mit Wissen in das Zentrum der Betrachtungen stellt. Eine Längsschnittstudie zur Erforschung Organisationalen Lernens wäre empfehlenswert, um die individuelle und organisationale Wirksamkeit des Audits näher zu beleuchten.

Sie sind vielmehr eine Aufnahme bzw. Widerspiegelung der Wirksamkeit/des *Outputs* des Audits zu einem bestimmten Zeitpunkt in Unternehmen.

In der vorliegenden Untersuchung interessierten v. a. die subjektiven Theorien der *Personen mit Entscheidungskompetenz*, die zum einen *vikarisch* (stellvertretend; *vicarious learning:* Bandura 1979: 22ff., Manz/Sims 1981) lernen, zum anderen Vorbild und somit Modellierungsmöglichkeit sind bzw. als Projektionsfläche für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fungieren. Die Studie nennt neben personenorientierten, biografisch fundierten Aspekten organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen als Schlüsselfaktoren. Diese fanden Eingang in die Interviewstudie, da sie in den Interviewsequenzen von den befragten Personen thematisiert wurden. Eine quantitative Analyse und Bewertung erfolgte in der Interviewstudie nicht, da ein qualitatives Forschungsdesign zur Beantwortung der Forschungsfrage gewählt wurde (Kapitel 4).<sup>624</sup>

Die Erhebung qualitativer Merkmale und struktureller Erfolgsfaktoren von Lernprozessen erscheint nützlich, um das Potenzial für Verbesserungen in Lernprozessen zu erschließen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben Hinweise darauf, dass das Verfahren und die Ressourcenausstattung adäquate Korrektur- bzw. Optimierungsmaßnahmen bedürfen und optimiert werden könnten.

in diesen Untersuchungseinheiten Mittel zum Zweck: Der Fokus bestand darin, Lernprozesse und Bedingungen für Veränderungen zu analysieren, um Erkenntnisse, auf denen Schlussfolgerungen und Empfehlungen zur Implementierung von neuen Projekten/Maßnahmen in Unternehmen basieren, zu präsentieren.

<sup>624</sup> Vordergründig interessierte nicht die einzelne Untersuchungseinheit an sich mit der Anzahl ihrer umgesetzten Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Vielmehr war die Analyse der Implementierung des Audits

Folgende Aspekte können beispielsweise zur Optimierung und somit zum Gelingen von Lernprozessen und zur Umsetzung des *Audits berufundfamilie* beitragen:

- Gestaltung von Strukturen,<sup>625</sup>
- Entwicklung und Umsetzung der aus Strategieentscheidungen<sup>626</sup> resultierenden Aufgabenveränderungen (z. B. Berücksichtigung der Familienfreundlichkeit in der Führungstätigkeit, in der Team-/Projektarbeit, in Kooperationen etc.),
- Praxisrelevanter Eingang der Handlungsfelder in die Unternehmensstruktur, 627
- Mitarbeiterorientierte Informations- und Wissenssysteme. 628
- Aufbau eines internen Qualitätssicherungssystems (Controlling, Feedback, Analyse der Umsetzungsdefizite) sowie
- Optimierung der zeitlichen und monetären Ressourcen zur Umsetzung von Vereinbarkeitsmaßnahmen etc.

Mit dem Forschungsthema dieser Arbeit in Zusammenhang steht die Frage, welche Wirkungen Maßnahmen zur Verbesserung der Vereinbarkeit innerhalb von Organisationen entfalten. Es scheint lohnenswert, neben den bereits aut erforschten positiven Wirkungen der Vereinbarkeit ebenso deren negativen Wirkungen zu betrachten. Die Tatsache, dass eine Mehrheit der interviewten Personen auf die ungleiche Verteilung von Vereinbarkeitsmaßnahmen Bezug nimmt und negative Wirkungen, wie beispielsweise Demotivation von Vollbeschäftigten, nennt, gibt erste Hinweise auf die ungleiche Lastenverteilung und deren Konsequenzen. Diese ersten Hinweise erscheinen aber allein nicht aussagekräftig genug für eine vollständige Bewertung.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten dennoch an: Wenn nur eine bestimmte Gruppe der Organisationsmitglieder direkt oder indirekt von dem Audit profitiert, schafft dies eine Asymmetrie. Diese Ungleichheit (vgl. Kapitel 4.2.5.2) kann dem Image des Audits schaden.

Gestaltung von Strukturen: Änderung der Auf- und Ablauforganisation, neue Koordinierungsleistungen, angepasstes Zeitmanagement, Controlling zur Sicherstellung neuer Strukturen wie z. B. Änderungen in Arbeitsund Pauseregelungen sowie Änderungen der Öffnungszeiten von Verwaltungen, sodass die Arbeitszeit familienfreundlich arrangiert werden kann etc.

<sup>626</sup> Strategieentscheidungen und -umsetzungen: Problembewusstsein, Innovation, Veränderung und Maximierung des kollektiven Nutzens, Ressourcen zur Verfügung stellen, optimierte Zielrealisierung etc.

<sup>&</sup>lt;sup>627</sup> Praxisrelevanter Eingang der Handlungsfelder in die Unternehmensstruktur: Handlungsfelder sollen nicht solitär sein, Familienfreundlichkeit und entsprechende Handlungsmuster sollen als Querschnitt in allen innerbetrieblichen Bereichen erfolgen.

innerbetrieblichen Bereichen erfolgen.

628 Mitarbeiterorientierte Informations- und Wissenssysteme: Mitarbeiterorientierte Ansprachen/Anreize sowie Befähigung zur Wissensgenerierung und -diffusion, Nutzendarstellung der Systeme, Darstellung des Bezuges zu Anforderungen/Problemen im Tagesgeschäft, optimale Verzahnung, Abstimmung und Ergänzung technischer und problem-/kontextgerechter Lösungen als Akzeptanz- und Motivationsfaktoren.

Prinzipiell lassen sich aus den theoretischen und empirischen Befunden dieser Arbeit Faktoren benennen, die die Bereitschaft zum reziproken Wissensaustausch, zur Wissensteilung/-diffusion in einem Unternehmen fördern können.

Die Bereitschaft, Wissen in einem Unternehmen zu teilen, erscheint umso höher, wenn

- finanzielle sowie zeitliche Ressourcen und Rahmenbedingungen vorhanden sind, eine zweckdienliche Dokumentenspeicherung (Managementsystem), geeignete Informationssysteme, Kommunikationskanäle sowie -möglichkeiten existieren,
- Organisationsmitglieder motiviert sind, d. h. über eine hohe Leistungsmotivation verfügen, ihr Wissen formulieren können und teilen wollen,
- die organisationalen und strukturellen Rahmenbedingungen im Unternehmen genutzt werden, weil Organisationsmitglieder dadurch zum einen über Handlungsspielräume verfügen, zum anderen Vertrauen in diese Strukturen bzw. Rahmenbedingungen (aufgebaut) haben.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Zertifikate organisationale Veränderungen bzw. einen positiven, sinnvollen Wandel bewirken und die Lebens-, Entwicklungs- und Lernfähigkeit einer Organisation befördern können. <sup>629</sup>

Wird die unternehmerische Vision – hier die familienbewusste Personalpolitik – zum zentralen Inhalt normativen, strategischen, aber auch operativen Managements und somit auch zum Leitbild aller Organisationsakteure, ist eine Implementierung aussichtsreich: Lernerfolge von und in Organisationen können zu intentionalen, gewünschten Effekten führen, wenn Lern- und Implementierungsaktivitäten von einer ungeliebten Zusatzaufgabe zu einem zentralen Bestandteil in Unternehmen werden.

-

<sup>&</sup>lt;sup>629</sup> Diese organisationalen Veränderungen durch Zertifikate bzw. das *Organisationale Lernen* erfolgen dabei nicht direkt, sondern bedürfen individueller Prozesse, die organisationale Veränderungen beeinflussen und zu diesen beitragen (vgl. Kapitel 2.4.4.1 sowie 2.4.5.2).

## **6 ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 1: Das Schein'sche Strukturmodell: Die Ebenen der Organisationskultur (in	
Anlehnung an Schein 1992)6	1
Abbildung 2: Organisationales Lernen im Kontext – Analyseebenen des Organisationalen	
Lernens (nach Pawlowsky 1998)10	0
Abbildung 3: Interaktives Wissensmanagement-Modell von Pawlowsky (1998: 22)11	2
Abbildung 4: Wissenstreppe nach North (2002) (Quelle: Forschungsinstitut Betriebliche	
Bildung 2011)11	8
Abbildung 5: Das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Wissen und Handeln	
(Schmitz/Zucker 1996: 58)	
Abbildung 6: Lernzirkel (vgl. Güldenberg 1998: 201ff./264f., Müller/Pautzke 1991: 195) 12	2
Abbildung 7: Forschungsverlauf (in Anlehnung an den idealtypischen Forschungsverlauf	
nach Schnell/Hill/Esser 1993: 118)13	6
Abbildung 8: Ablaufmodell qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren am Beispiel induktiver	
Kategorienbildung (vgl. Mayring 1996/2007: 472)15	
Abbildung 9: Implementierte innovative Maßnahmen im Rahmen des Audits berufundfamilie	
(Eigene Darstellung)	
Abbildung 10: Auszug MAXqda223	0
Abbildung 11: Stufeneingliederung der Personen mit Entscheidungskompetenz (Eigene	
Darstellung)	
Abbildung 12: Auszug MAXqda224	1
Abbildung 13: Wissensdiffusion bzw. Kommunikationswege in Organisationen im Rahmen	
der Wissensdiffusion des Audits berufundfamilie (Eigene Darstellung)24	4
Abbildung 14: Zusammenhang der extrahierten Aspekte zu Wissensintegration und -	
modifikation (Eigene Darstellung)26	
Abbildung 15: Auszug MAXqda226	6
Abbildung 16: Sensibilisierung der befragten Personen zur Vereinbarkeit von Beruf und	
Familie in Organisationen im Rahmen des Audits berufundfamilie (Eigene Darstellung) 27	2
Abbildung 17: Überzeugungen der Personen mit Entscheidungskompetenz bezüglich des	
Audits, seiner Umsetzung und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Organisationen	
(Eigene Darstellung)	
Abbildung 18: Analysierte Repräsentationen und Intentionen (Eigene Darstellung)28	7
Abbildung 19: Mentale und handlungsleitende Repräsentationen und Intentionen zur	
Implementierung des Audits berufundfamilie (Eigene Darstellung)29	
Abbildung 20: Auszug MAXqda230	
Abbildung 21: Auszug MA Yada?	0

## **7 TABELLENVERZEICHNIS**

Tabelle 1: Thesen des Promotionsverfahrens (Eigene Darstellung)	9
Tabelle 2: Definitionen vom Institutionenbegriff (Eigene Darstellung)	26
Tabelle 3: Die drei Bausteine der Institutionen nach Scott (Eigene Darstellung; vgl. Scott	
2001: 47ff., Walgenbach 2006: 380)	31
Tabelle 4: Begriffsdefinitionen von OL	71
Tabelle 5: Wissensorientierte Ansätze als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung an El 1996: 51, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)	80
Tabelle 6: Soziologische, politische Ansätze als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung Eberl 1996: 51, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)	84
Tabelle 7: Sozialanthropologische, kulturorientierte Ansätze als OL-Forschungsperspektiv (in Anlehnung an Eberl 1996: 5, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)	
Tabelle 8: Strategisch, adaptive Ansätze als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung an Eberl 1996: 51, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)	
Tabelle 9: Mikroökonomischer Ansatz als OL-Forschungsperspektive (in Anlehnung an Et 1996: 51, Pawlowsky/Geppert 2005: 271f.)	95
Tabelle 10: Institutionalisierung von dem Lernniveau Anpassungslernen (vgl. Wengelowsł 2000: 154, Rother 1996: 109, Pautzke 1989: 140)	
Tabelle 11: Institutionalisierung von dem Lernniveau Veränderungslernen (vgl. Pautzke 1989: 140, Rother 1996: 109, Wengelowski 2000: 154)	110
Tabelle 12: Institutionalisierung von dem Lernniveau Prozesslernen (vgl. Pautzke 1989: 1 Rother 1996: 109, Wengelowski 2000: 154)	40,
Tabelle 13: Untersuchungseinheiten (Eigene Darstellung) Tabelle 14: Themenbereiche und Bezugseben bzw. Wissensebenen des leitfadengestützt	151
episodischen Interviews (Eigene Darstellung) Tabelle 15: Kodierleitfaden (Eigene Darstellung; *Kategorien, die induktiv, aus dem Mater	152
gebildet wurden. Die weiteren Kategorien stützen sich auf die deduktive Kategorienbildun	g.)
Tabelle 16: Eingruppierung zur Wissensidentifikation der befragten Personen (Eigene Darstellung)	233
Tabelle 17: Eindringtiefe der Kommunikationskanäle in die Organisation (Eigene Darstellu	

# **8 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

- NI Neo-Institutionalismus
- OL Organisationales Lernen
- QI Qualitative Inhaltsanalyse

### 9 LITERATURVERZEICHNIS

- Ackermann, S. (2009): Führen in der Krise. [Unternehmens- und Projektführung in schwierigen Situationen]. 1. Aufl. Hg. v. L. Becker. Düsseldorf: Symposion.
- Ackermann, K.-F.; Hofmann, M. (1990): Innovatives Arbeitszeit- und Betriebszeitmanagement. Frankfurt/Main; New York: Campus.
- Adick, C. (2009): World Polity ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklung. Unter Mitarbeit von p. In: Sascha Koch und Michael Schemmann (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 258–291.
- Aghamanoukjan, A.; Buber, R.; Meyer, M. (2009): Qualitative Interviews. In: Renate Buber (Hg.):
  Qualitative Marktforschung. Konzepte Methoden Analysen. 2., überarb. Wiesbaden:
  Gabler, S. 415–431.
- Al-Laham, A. (2003): Organisationales Wissensmanagement. Eine strategische Perspektive. München: Vahlen (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).
- Albrecht, F. (1993): Strategisches Management der Unternehmensressource Wissen. Dissertation an der Technischen Universität Berlin 1992, Frankfurt am Main.
- Altrichter, H. (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Altrichter, H.; Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Herbert Altrichter (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 55–103.
- Altrichter, H. (Hg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS. Verl. für Sozialwiss.
- Amelingmeyer, J. (2000): Wissensmanagement: Analyse und Gestaltung der Wissensbasis von Unternehmen. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Antal, A. (1991): Unternehmenskultur wenn Management Sinn macht. In: Friedrich Loock (Hg.): Kulturmanagement. Kein Privileg der Musen. Wiesbaden: Gabler, S. 9–16.
- Architektur-Lexikon (2011): Sichwort: Weiche Standortfaktoren, online im Internet: http://www.architektur-lexikon.de/cms/architekturlexikon-w/weiche-standortfaktoren.html, Abruf: 11.03.2011
- Arentzen, U. (Hg.) (19921997): Gabler-Wirtschafts-Lexikon. [13. 14. Aufl.]. Wiesbaden: Gabler.
- Argyris, C. (2009): On organizational learning. 2. ed., [reprinted]. Malden, Mass: Blackwell.
- Argyris, C.; Schön, D. A. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Massachzsetts: Addison-Wesley Publishers. Reading UK (1).
- Argyris, C.; Schön, D. A. (2006): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (/Management Die blaue Reihe]).
- Arnold, R.; Bloh, E. (Hg.) (2003/2009): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 27).
- Aspinwall, M. D.; Schneider, Gerald (2000): Same Table, Separate Menu. The Institutionalist Turn in Political Science and the Study of European Integration. In: European Journal of Political Research 38 (1), S. 1–36.
- Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearb. und erw. Berlin: Schmidt.
- Backhaus, K.; Voeth, M. (2007): Industriegütermarketing. 8., vollst. neu bearb. München: Vahlen.
- Baitsch, C.; Nagel, E. (2009): Organisationskultur das verborgene Skript der Organisation. In: R. Wimmer, J. O. Meissner und P. Wolf (Hg.): Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf. Heidelberg: C. Auer.

- Balck, H.; Bungard, W.; Hofmann, K.; Schwenker, B. (2009): Organisationsaspekte in der Umsetzung. In: Hans-Jörg Bullinger, D. Spath, H.-J. Warnecke und E. Westkämper (Hg.): Handbuch Unternehmensorganisation. Strategien, Planung, Umsetzung. 3., neu bearb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer (VDI-Buch), S. 599–695.
- Ballstaedt, S.-P: Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psych.
- Ballstaedt, S.-P (1997): Wissenvermittlung: Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bäppler, E. (2008): Nutzung des Wissensmanagements im Strategischen Management. Zur interdisziplinären Verknüpfung durch den Einsatz von IKT. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Bapuji, H.; Crossan M. M. (2004): From Questions and Answers Reviewing Organizational Learning Research. In: *Management Learning* 35 (4), S. 397–417.
- Barny, J. B.; Hansen, M. H. (1994): Trustworthiness as a form of competitive advantage. In: *Strategic Management Journal* 15, S. 175–190.
- Bateson, G. (1983): Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main.
- Baum, J.A.C; Ingram, Paul (1998): Survival-enhancing learning in the Manhattan hotel industry. In: *Management Science* 44, S. 996–1016.
- Baumeister, K. M. (2009): Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement im Kontext des Lebenslangen Lernens und ihre Thematisierung in der Öffentlichkeit. Hg. v. LMU München. München: LMU München.
- Bea, F. X.; Göbel E. (2006): Organisation. Theorie und Gestaltung. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bea, F. X.; Göbel, E. (2010): Organisation. Theorie und Gestaltung. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (Grundwissen der ÖkonomikBetriebswirtschaftslehre, 2077).
- Bechmann, A. (2001): Handlungsanleitendes Wissensmanagement Handlungsleitendes Wissensmanagement ein Konzept zur Vermeidung von Vollzugsdefiziten im Verwaltungshandeln im Verwaltungshandeln. Zukunfts-Zentrum Barsinghausen. Barsinghausen.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 1. Aufl., Erstausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (2008): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. 1. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker, S. (2010): Mehr Erfolg mit mehr Familie. Die berufundfamilie gGmbH der Gemeinsnützigen Hertie-Stiftung. In: StiftungsWelt (4), S. 20–21.
- Becker-Ritterspach, F.A.A.; Becker-Rittersprach, Jutta C. E. (2006): Isomorphie und Entkopplung im Neo-Institutionalismus. In: Konstanze Senge, Kai-Uwe Hellmann und W. Richard Scott (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch), S. 102–117.
- Bell, S. J.; Whitell, G. J.; Lukas, B. A. (2002): Schools of Thought in Organizational Learning. In: Academy of Marketing Science Journal 30 (1), S. 70–87.
- Belzer, V. (1998): Sinn in Organisationen? oder: Warum haben moderne Organisationen Leitbilder? 2., aktualisierte Aufl. München, Mering: Hampp.
- Benz, A. (Hg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. 1. Aufl. Wiesbaden: VS. Verl. für Sozialwiss.
- Benz, A. (2004): Governance Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Governance, 1).
- Berger, P.; Luckmann, T. (1969/1987): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1972): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3 Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

- Bergmann, G.; Daub, J. (2006): Relationales Innovationsmanagement oder: Innovationen entwickeln heißt Lernen verstehen. In: *ZS Manag* 1 (2), S. 112–140.
- berufundfamilie gGmbH (2010): Beruf und Familie. Ein Mehrwert für alle. Hg. v. Gemeinnützige Hertie-Stiftung, berufundfamilie GgmbH. Frankfurt am Main.
- berufundfamilie gGmbH eine Initiative der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung: Das Audit. Stichwort: Handlungsfelder des audit berufundfamilie. Online im Internet: http://www.beruf-undfamilie.de/index.php?c=21. Abruf: Dez. 2010
- berufundfamilie gGmbH eine Initiative der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung: Das Audit. Stichwort: audit berufundfamilie Arbeitnehmer und Arbeitgeber profitieren. Online im Internet:http://www.beruf-und-familie.de/index.php?c=21, Abruf: 12.02.2012
- Bieler, F.; Cordes, J.; Kaune, A.; Lammich, K.; Westermann, G. (Hg.) (2001): Organisation von Telearbeit - Rechtliche und betriebswirtschaftliche Lösungen. Hochschule Harz: Erich Schmidt.
- Birkigt, K.; Stadler, M. M.; Funck, H. J. (1998): Corporate Identity. Grundlagen, Funktionen, Fallbeispiele. 9., völlig überarb. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Blechner, D.; Kirsch-Auwärter, E. (2008): Telearbeit professionalisiert. Ein Gleichstellungsprojekt an der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen.
- Bleicher, K. (1992): Leitbilder. Orientierungsrahmen für eine integrative Management-Philosophie. Stuttgart, Zürich: Schäffer-Poeschel; Verlag NZZ.
- Bleicher, K. (1994): Normatives Management, Frankfurt,
- Bleicher, K. (1999): Das Konzept Integriertes Management. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag
- Böckenförde, E.-W. (1978): Organ, Organismus, Organisation, politischer Körper. In: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhard Kosseleck (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Stuttgart: Klett-Cotta (4), S. 519–622.
- Böckmann, W. (1987): Sinn-orientierte Führung als Kunst der Motivation. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Boli, J.; Thomas, G. M. (1999): World Polity Formation since 1875: World Culture and International Non-Governmental Organizations. Standfort: Standfort University Press.
- Bolte, A.; Porschen, S. (2006): Die Organisation des Informellen. Modelle zur Organisation von Kooperation im Arbeitsalltag. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonacker, T. (2009): Konflikttheorie. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 179–197.
- Bonsen, M.; Rolff, H.-G.: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 167–184.
- Bormann, I. (2002): Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Opladen.
- Bortz, J.; Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage.
- Boulding, K. (1968): The Legitimation of the Market. In: *Nebraska Journal of Economics and Business* (7), S. 3–14.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und "Klassen". Zwei Vorlesungen. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1985
- Bower, G. H., Hilgard, E. R. (1973): Theorien des Lernens. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bpb-Lexion (Lexikon der Bundeszentrale für politische Bildung) (2011): Sichwort: Überzeugung, online im Internet: http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18359/ueberzeugung; Abruf 23.11.2011
- Breising, T.; Wengelowski, P. (1994): Unternehmen als lernende Systeme. In: IÖW/VÖW-Informationsdienst 9 (3-4), S. 9f.
- Bröckelmann-Simon, M. (1996): Zeit und Entwicklung.

- Brockhaus (1975): Der neue Brockhaus Lexikon und Wörterbuch in fünf Bänden. Wiesbaden: F.A. Brockhaus.
- Bruhn, M. (1997): Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer.
- Bruhn, M. (2008): Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. 7., überarb. und erw. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bühler, C. (1980): Zweidimensionale Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weil der Stadt: Lexika-Verl. (Neue Lernverfahren5).
- Bullinger, H.-J.; Spath, D.; Warnecke, H.-J.; Westkämper, E. (Hg.) (2009): Handbuch Unternehmensorganisation. Strategien, Planung, Umsetzung. 3., neu bearb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer (VDI-Buch).
- Bullinger, H.-J.; Wömer, K.; Prieto, J. (1998): Wissensmanagement Modelle und Strategien für die Praxis. In: Hans Dietmar Bürgel (Hg.): Wissensmanagement: Schritte zum intelligenten Unternehmen. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bundesverband Verbraucher Initiative e.V. (Hg.) (2009): Label & Gütezeichen. Themenheft der Verbraucher Initiative e.V. *Verbraucher konkret*. Berlin.
- Burns, T.; Stalker G. M. (1961): Das Management von Innovation. Tavistock/London.
- Buschow, C. (2012): Strategische Institutionalisierung durch Medienorganisationen. Der Fall des Leistungsschutzrechtes. 1. Aufl. Köln: von Halem.
- Campbell, J. L. (2004): Institutional change and globalization. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Cangelosi, V.; Dill, W (Hg.) (1965): Organizational Learning: Observations Toward a Theory. In: Administrative Science Quarterly 10(2), 175-203.
- Castells, M. (2001): Das Informationszeitalter: Wirtschaft Gesellschaft Kultur. Bd. 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen.
- Castiglioni, E. (1994): Organisatorisches Lernen in Produktinnovationsprozessen. Eine empirische Untersuchung. Techn. Univ., Diss.--München, 1993. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. [u.a.] (Gabler Edition Wissenschaft).
- Choo, C. W. (1998): The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions. New York: Oxford University Press, zuletzt geprüft am 02.11.2011.
- Clegg, S.; Hardy, C.; Nord, W. R. (Hg.) (1966): Handbook of organization studies. London and Thousand Oaks: Sage Publication.
- Clement, U. (2007): Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: Herbert Altrichter (Hg.): Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. S. 207–230.
- Clement, U. (2011): Akkreditierung vorgängig erworbener Kompetenzen. Eine Frage sozialen und institutionellen Vertrauens. In: Rolf Arnold (Hg.): Lernen im Lebenslauf, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 69. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 224–235.
- Clement, U.; Kräft, K. (2002): Lernen organisieren. Medien, Module, Konzepte. Berlin: Springer (X.media.press).
- Clement, U.; Nowak, J.; Ruß, S.; Scherrer, C. (2010): Public Governance und schwache Interessen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Clement, U.; Piotrowski, A. (2008): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart: Steiner (Steiner Pädagogik).
- Collins, R. (1994): Four Sociological Traditions. Oxford.
- Collins, J. C. (2001): Good to great. Why some companies make the leap--and others don't. 1. Aufl. New York, NY: HarperBusiness.

- Collins, J. C.; Porras, J. I. (1995): Visionary companies = Visionen im Management. München: Artemis & Winkler.
- Cook, K. S.; Levi, M. (1990): The Limits of rationality. Chicago: University of Chicago Press.
- Cook, S.D.N.; Yanow, D. (1993): Culture and Organizational Learning. In: *Journal of Management Inquiry* 2 (4), S. 373–390.
- Cornelius, K.; Kantelberg, K. (2010): Führung als Katalysator organisationaler Lern-und Veränderungsprozesse. Eine Untersuchung am Beispiel einer innovativen Blended Learning-Qualifizierung im Bildungssektor. neue Ausg. Saarbrücken: Suedwestdeutscher Verlag fuer Hochschulschriften.
- Crossan, M. M.; Tracy G.; Guatto T. (1996): Organizational Learning Research Profile. In: *Journal of Organizational Change Management* 9 (1), S. 107–112.
- Crossan, M. M. Lane H. W., White R. E., Djurfeldt L. (1999): Organizational Learning Dimensions for a theory. In: *Academy of Management Review* 24 (3), S. 337–350.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (Hg.) (1993): Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Neuausg. Frankfurt am Main: Hain (Neue Wissenschaftliche Bibliothek).
- Csigó, M. (2006): Institutioneller Wandel durch Lernprozesse. Eine neo-institutionalistische Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Cyert, R. M.; March, J. G. (Hg.) (1963): A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs, N.J.
- Cyert, R. M.; March, J. G. (1995): Eine verhaltenswissenschaftliche Theorie der Unternehmung. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Daft, R. L.; Weick, K. E. (1984): Towards a Model of Organizations as Interpretation Systems. In: Academy of Management Review 9 (2), S. 284–295.
- Dahrendorf, R. (1964): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln und Opladen: Westdt. Verl.
- Davenport, T.H. (1998): Putting the Enterprise into the Enterprise System, Harvard Business Review July-August, 121-131
- Deckert, K.; Wind, F. (1996): Das neue Steuerungsmodell. Von der Vision zur Aktion. Köln: Dt. Gemeindeverl
- DeGeus, A. P. (1988): Planning as learning. In: Havard Business Review, 66 (2), S. 70-74.
- Deiser (1987): Systemisch-interaktionistische Aspekte des Lernens von Individuen, Gruppen und Organisationen. In: Norbert Kailer (Hg.): Neue Ansätze der betrieblichen Weiterbildung in Österreich Organisationslernen. Wien.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (1994): The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Deutschmann, C. (1997): Die Mythenspirale. Eine wissenssoziologische Interpretation industrieller Rationalisierung. In: Soziale Welt (47), S. 55–70.
- Dewey, J. (1922, 1981): The Development of American Pragmatism, in: McDermott, John J. (Hrsg.), The Philosophy of John Dewey, Chicago-London, S. 41–58.
- Dierkes, M.; Marz, L. (2001): Schlechte Zeiten für gutes Gewissen? Zur Karriere, Krise und Zukunft anwendungsorientierter Wirtschafts- und Technikethik.
- Dierkes, M.; Marz, L. (2001): Leitbildgestaltung von Unternehmen und Organisationen. In: Barbara Mettler-von Meibom, Ulrich Steger (Hrsg.): Elitenkooperation in der Region. Neue Wege an der Ruhr. Essen. Klartext Verlag, 2001. S. 169 - 172.
- Dierkes, M.; Hoffmann, U.; Marz, L. (1992): Leitbild und Technik. Zur Entstehung und Steuerung technischer Innovationen. Berlin: Edition Sigma.
- Dietl, H. M. (1983): Institutionen und Zeit. Tübingen: Mohr
- Dilger, A. (2007): Betriebliche Familienpolitik. Potenziale und Instrumente aus multidisziplinärer Sicht.

  1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Diller, A. (Hg.) (2005): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München: Verl. Dt. Jugendinst. (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, 3).
- DiMaggio, P. J; Powell, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociologial Review 48 (2), S. 147– 160.
- DiMaggio, P.; Powell, W. W. (Hg.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- DiMaggio, P.; Powell, W. W. (Hg.) (2008): The new institutionalism in organizational analysis. [Nachdr.]. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- DiMaggio, P. J; Powell, W. W (2009): Das "stahlharte Gehäuse" neu betrachtet: Institutionalelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Sascha Koch und Michael Schemmann (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6). S. 57–84.
- Dirks, K. T.; Ferrin, D. L. (2001): The Role of trust in Organizational Settings'. In: Organizational Science 12/04. S. 450–467.
- Dixon, N. M. (1999): The organizational learning cycle. How we can learn collectively. 2nd. Brookfield, Vt: Gower.
- Dodgson, M. (1993): Organizational Learning: A Review of some Literature. In: Organization Studies 14 (3), S. 375–394.
- Döpfner, M. (1989): Soziale Informationsverarbeitung ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (3), S. 1–9.
- Dresing, T.; Pehl T. (2010): Praxishandbuch Trankription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg.
- DQS GmbH (Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Managementsystemen): Sichwort: Qualität [...] ist Wettbewerbsfaktor. Online im Internet: https://de.dqs-ul.com/zertifizierung/qualitaetsmanagement.html; Abruf: 28.11.2011
- Dubs, R. (1995): Lernen in Unternehmungen. In: Jean-Paul Thommen (Hg.): Management-Kompetenz. Die Gestaltungsansätze des executive MBA der Hochschule St. Gallen. Wiesbaden: Gabler, S. 159–170.
- Duncan, R.; Weiss A. (1979): Organizational Learning: Implications from Organizationakl Design. In: Research in organizational Behavior (1), S. 75–123.
- Durkheim, É. (1992, 1893): Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Easterby-Smith, M.; Crossan M. M.; Nicolini D. (2000): Organizational Learning Debates Past, Present, and Future. In: Journal of Management Studies 37 (6), S. 783–796.
- Easterby-Smith, M.; Lyles, M. (2003): Introduction Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. In: Mark Easterby-Smith und Lyles Marjorie (Hg.): The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Malden.
- Easterby-Smith, M.; Lyles M. (Hg.) (2003): The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Malden.
- Eberl, P. (1996): Die Idee des organisationalen Lernens. Konzeptionelle Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten. Bern ; Stuttgart ; Wien: Haupt.
- Eberl, P. (2001): Die Generierung des organisationalen Wissens aus konstruktivistischer Perspektive. In: Schreyögg, G. (Hg.): Wissen in Unternehmen. Konzepte, Maßnahmen, Methoden. Erich Schmidt Verlag, Berlin, S. 41 – 66.
- Eberl, P. (2010): Vertrauen innerhalb von Organisationen eine organisationstheoretische Betrachtung. In: Matthias Maring (Hg.): Vertrauen - zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten. Karlsruhe: KIT Scientific Publ, S. 239–255.
- Eck, C. D. (1997): Wissen ein neues Paradigma des Managements. In: Die Unternehmung 51 (3).

- Edeling, T. (1999): Der Neue Institutionalismus in Ökonomie und Soziologie. In: Thomas Edeling, Werner Jann, Wagner und Dieter (Hg.): Institutionenökonomie und neuer Institutionalismus. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–16.
- Edeling, T. (2006): Modern governance. Koordination und Organisation zwischen Konkurrenz, Hierarchie und Solidarität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interdisziplinäre Organisations- und Verwaltungsforschung, 7).
- Ensthaler, Jürgen; Bock, Leonie; Strübbe, Kai (2007): Zertifizierung und Akkreditierung technischer Produkte. Ein Handlungsleitfaden für Unternehmen. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Esser, H. (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Opportunitäten und Restriktionen. 4. Aufl. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Etzioni, A. (1971): Modern organizations. Englewood Cliffs, New York: Princeton.
- Evans, J. (2001): Firms' Contribution to the Reconciliation between Work and Family Life. Paris (OECD-Labour Market and Social Policy Occasional Papers, 48).
- Fahrenwald, C. (2009): Organisation und Erfahrung Die Perspektive des modernen Wissensmanagement. In: Michael Göhlich (Hg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Organisation und Pädagogik, 7), S. 55–64.
- Faulstich, P. (1997): Kompetenz Zertifikate Indikatoren. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.) (Hg.) 1997 Quem-report, S. 141–196..
- Faulstich, P.; Gnahs D.; Sauter, E. (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Hg. v. I. Metall und Vereinte Dienstleistungsgesellschaft (ver.di)G Im Gutachten Auftrag von: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Berlin/Hamburg/Hannover.
- Faulstich, P.; Gnahs D.; Seidel, S.; Beyer, M. (Hg.) (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim: Juventa-Verl (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 37)..
- Faulstich, P.; Vespermann, P. (2003): Zertifizierung von Weiterbildung am Beispiel von Angeboten im IT-Bereich. In: Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen (58).
- Feld, T. C.; Meisel, K. (2010): Leitung im Entwicklungsprozess organisationaler Lernfähigkeit. Forschungsbasierte Erkenntnisse und praxisbezogene Reflexionen. In: Michael Göhlich, Timm C. Feld, Wolfgang Seitter und Susanne M. Weber (Hg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Finnemore, M. (1996): National Interest in International Society. Ithaca: Cornell University Press.
- Fiol, C. M. (1994): Consensus, diversity, and learning in organizations. In: Organization Science (5), S. 403–420.
- Fiol, C. M.; Lyles M. A. (1985): Organizational Learning. In: Academy of Management Review 10 (4), S. 803–813.
- Fischer, P. M. (1982): Inhaltsanalytische Auswertung von Verbaldaten. In: L. Huber und Heinz Mandl (Hg.): Verbale Daten. Ein Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz. S. 179–196.
- Fischer-Epe, M. (2008): Coaching. Miteinander Ziele erreichen. Orig.-Ausg., überarb. Neuausg., 5. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fleßner, H. (2008): Familiengerechte Hochschule eine Herausforderung für politisches Handeln. In: K. Flaake (Hg.): Familiengerechte Hochschule. Daten, Herausforderungen, Perspektiven. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Bd. 10), S. 13–20.
- Flick, U. (1987). Die Distanz des Therapeuten zur Nähe des Klienten Vertrauen in der therapeutischen Kommunikation. Medizinsoziologie. 1, 1/1987, S. 81-93.
- Flick, U. (Hg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

- Flick, U. (2004). Zur Qualität qualitativer Forschung Diskurse und Ansätze. In: Kuckartz, U., Grunenberg, H.; Lauterbach, A. (Hrsg.) Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-64
- Flick, U. (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6., vollständig überarbeitete und erw. Neuausg. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie) (erweiterte Neuausgabe 2007).
- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 12).
- Flick, U. (2011): Das Episodische Interview. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 273-280
- Flick, U. (2011a): Triangulation. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, 323-328
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2000). Was ist Qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung - Ein Handbuch, S. 13-29. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (Hg.) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Fligstein, N. (1990): The Transformation of Corporate Conrol. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Fligstein, N. (2001): The Architecture of Markets: An Economic Sociology of Capitalist Societies. Princeton/NJ: Princeton University Press.
- Florian, M. (Hg.) (2004): Adaption und Lernen von und in Organisationen. Beiträge aus der Sozionik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Florian, M.; Fley, B. (2004): Organisationales Lernen als soziale Praxis. Der Beitrag von Pierre Bourdie zum Lernen und Wissen von und in Organisationen. In: Michael Florian (Hg.): Adaption und Lernen von und in Organisationen. Beiträge aus der Sozionik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 69–100.
- Florian, M.; Hillebrandt Frank (2004): Sozionische Beiträge zu Adaption und Lernen von und in Organisationen. In: Michael Florian (Hg.): Adaption und Lernen von und in Organisationen. Beiträge aus der Sozionik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 7–19.
- Franken, S. (2010): Verhaltensorientierte Führung. Handeln, Lernen und Diversity in Unternehmen. In: Verhaltensorientierte Führung.
- Frauenhofer Institut IAO (1998): IO-Management.
- Frey, D.; Gerkhardt, M.; Fischer, P. (2008): Erfolgsfaktoren und Stolpersteine bei Veränderungen. In: Rudolf Fisch, Dieter Beck und Andrea Müller (Hg.): Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 281–299.
- Friebertshäuser, B. (2003): Interviewtechniken. Ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausg. Weinheim: Juventa-Verl., S. 371–395.
- Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.) (2003): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausg. Weinheim: Juventa-Verl.
- Friedland, R.; Alford R. R. (1991): Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. In: Walter W Powell und Paul J. DiMaggio (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Univ. of Chicago Press, S. 232–263.
- Friess. F. differenzierten Soziologische (2000): Wissen in der Gesellschaft. und erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenssoziologie aus konstruktivistischsystemtheoretischer Sicht. St. Ingbert: Röhrig.

- Fritz, W.; Oelsnitz, D. von der (2006): Marketing. Elemente marktorientierter Unternehmensführung. 4., überarb. und erw. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Gabele, E.; Kretschmer H. (1986): Unternehmensgrundsätze: Empirische Erhebung und praktischer Erfahrungsberichte zur Konzeption, Einrichtung und Wirkungsweise eines modernen Führungsinstrumentes. Frankefurt, Zürich.
- Gabele, E., 1983; Leitbilder in Unternehmen, in: Die Personalwirtschaft, 1983, 9.S. 326-330.
- Gabler Verlag (2011): Gablers Wirtschaftslexikon. Die ganze Welt der Wirtschaft. Unter Mitarbeit von Riccardo Mosena und Eggert Winter. Wiesbaden: Gabler Verlag/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Institution, online im Internet: http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/3787/institution-v7.html, Abruf: 28.12.2010
- Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Innovation, online im Internet: http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54588/innovation-v7.html, Abruf: 26.02.2011
- Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Informationspathologie, online im Internet:

  http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/12690/informationspathologie-v5.html, Abruf:
  - http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/12690/informationspathologie-v5.html, Abruf: 13.01.2012
- Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Markencommitment, online im Internet:
  http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/81060/markencommitment-v6.html, Abruf: 16.07.2012
- Garrat, B. (1990): Creating a Learning Organiszation. Cambridge.
- Gebert, D. (2002): Führung und Innovation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Geiger, W.; Kotte, W. (2008): Handbuch Qualität. Grundlagen und Elemente des Qualitätsmanagements: Systeme Perspektiven. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Vieweg.
- Geißler, H. (Hg.) (1995): Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied.
- Geißler, H. (1996): Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: Sattelberger:
  Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung.
  Gabler Verlag, S. 79-96
- Geithner, S.; Krüger, V.; Pawlowsky, P. (2010): Wie lernen? Wissensmanagement in der lernenden Organisation. In: Matthias T. Meifert (Hg.): Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 409–426.
- Gemünden, H. G.; Kock, A. (2008): Erfolg substanzieller Innovationen der Innovationsgrad als Einflussfaktor. In: Rudolf Fisch, Dieter Beck und Andrea Müller (Hg.): Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 201–226.
- Geulen, D. (2005): Subjektorientierte Sozialtheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim und München: Juventa.
- Gemünden, H. G.; Salomon, S. (2004): Innovationsmanagement. In: Axel Schreyögg und Axel von Werder (Hg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation (HWO). 4. Aufl. S.I.: Schäffer-Poeschel. S. 505–514.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2001): "The Sociological Foundation of Organizational Learning", in J. Child, M. Dierkes, I. Nonaka (eds.), Handbook of Organizational Learning, Oxford University Press, Oxford.
- Gherardi, S., Nicolini, D., Yanow, D.(2003): Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach, ME Sharpe, Armonk, NY.
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main: Campus-Verl.

- Giddens, A. (1997): Sociology; Giddens, Anthony; Fleck, Christian; Zilian, Hans Georg (1999): Soziologie. 2., überarb. Graz [u.a.]: Nausner & Nausner; übersetzt nach der 3. engl. Aufl. (1997)
- Giesel, K. D. (2007): Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Gilgenmann, K. (2006): Die Unterscheidung von Organisationen und Institutionen. Universität Osnabrück. Osnabrück/Hamburg.
- Glaser, B. G.; Strauss Anselm L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Christel/Weingarten Elmar (Hg.) Hopf (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goethe, J. W. von (1998): Goethes poetische Werke. Vollständige Ausgabe. Lizenzausg. Augsburg: Welthild
- Goffman, E. (1959): The presentation of self in everyday life. Doubleday & Company, New York; Deutsche Ausgabe: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Aus dem Amerikanischen von Peter Weber-Schäfer. Piper, München, 1. Aufl. 1983; 10. Aufl. 2003
- Goffman, E. (1967): Interaction ritual.
- Göhlich, H. D. M. (Hg.) (2007): Beratung, Macht und organisationales Lernen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Gouldner, A. W. (1960): The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. American Sociological Review 25: 161-178.
- Gottschall, K.; Voß, G. G. (2003): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. 2. Aufl. München ;, Mering: Hampp.
- Grabski, B.; Krüger L. (2009): Analysen zu Qualität und Qualitätsmanagement von Software und Dienstleistungen. Fakultät für Informatik Otto-von-Guericke Universität Magdeburg.
- Gravin, D. A. (1994): Das lernende Unternehmen I: Nicht schöne Worte: Taten zählen. In: Havard Manager 2 (1), S. 74–85.
- Greenpeace (2010): Wozu überhaupt Label? Wer braucht Gütesiegel? Online im Internet: http://marktcheck.greenpeace.at/5031.98.html, Zugriff: 30.09.2010
- Greenwood, R.; Suddaby, R.; Hinings, C. R. (2002): Theorizing change: The role of professional associations in the transformation of institutionalized fields. In: Academy of Management Journal (45), S. 58–80.
- Greiner, H., Martin (2006): Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien: Lit Verlag
- Gukenbiel, H. (1995): Institution und Organisation. In: Hermann Korte (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 3., verb. Aufl. Opladen: Leske + Budrich (UTB für WissenschaftGroße Reihe, / hrsg. von Hermann Korte ...; Bd. 1), S. 95–110.
- Güldenberg, S. (1998): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Ein systemtheoretischer Ansatz. Wirtschaftsuniv., Diss.--Wien, 1996. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. [u.a.] (Edition Österreichisches Controller-Institut).
- Güldenberg, S. (2003): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Ein systemtheoretischer Ansatz. 4., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. (Schriftenreihe für Controlling und UnternehmensführungEdition Österreichisches Controller-Institut).
- Gutenberg, E. (1983): Grundlagen der Betriebswirtschaft. 24. Aufl. Berlin (1: Die Produktion). Habermas, Jürgen (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus
- Habermas, J. (1991): Texte und Kontexte. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Hall, P.; Taylor, R. C. R. (1996): Political Science and Three New Institutionalisms. In: Political Studies 44 (5), S. 936–957.

- Harriss, J.; Hunter, J.; Lewis, C. M. (Hg.) (1995): The new institutional economics and Third World development. London;, New York: Routledge.
- Hartmann, D. M.; Brentel, H.; Rohn H. (2006): Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen. Kriterien und Indikatoren. Hg. v. Umwelt Energie GmbH Wuppertaler Institut für Klima. Wuppertaler Institut in Kooperation mit der Trifolium-Beratungsgesellschaft mbH. Wuppertal.
- Hasse, R.; Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: Transkript.
- Hasse, R.; Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. 2., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: Transcript-Verl
- Hasse, R.; Krücken, G. (2009): Neo-institutionalistische Theorie. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 237–251.
- Hasselhorn, M.; Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hayek, F. A. (1945): The Use of Knowledge in Society. In: The American Economic Review, S. 519-350.
- Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn. In: Paul C. Nystrom und William H. Starbuck (Hg.): Handbook of organizational design. Oxford; New York: Oxford University Press. S. 3–27.
- Hedberg, B. (2008): How Organizations Learn and Unlearn. In: Rudolf Fisch, Dieter Beck und Andrea Müller (Hg.): Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 3–27.
- Heinrich, M.; Kussau, J. (2010) Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In: Altrichter, H./Maag-Merki, K. (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S. 171-194.
- Helfer, T. (2005): Bausteine der Wissensarbeit: Wissensmanagement Vernetzung von Wissen Interdisziplinäre Kommunikation. Hg. v. Andrea von Braun Stiftung. München.
- Hellmann, K.-U. (2006): Organisationslegitimität im Neo-Institutionalismus. In: Konstanze Senge, Kai-Uwe Hellmann und W. Richard Scott (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch), S. 75–88.
- Hentze, J. (2001): Personalwirtschaftslehre. 7., überarb. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Hessische Landesverwaltung: Kabinettsbeschluss "Eckpunkte Hessische Landesverwaltung 2000". Verabschiedet am 17.01.1995
- Hessische Landesverwaltung: Kabinettsbeschluss "Handlungsvorschläge zur Modernisierung der hessischen Landesverwaltung". Verabschiedet am 12. März 1996, Weiterentwicklung mit Beschluss vom 14. Juli 1998.
- Herbst, D. (2000): Erfolgsfaktor Wissensmanagement. [Wissen als einzigartige Kombination von Information und Erfahrung; systematische Erfassung, Archivierung und Verbreitung von Wissen; Instrumente des Wissensmanagement]. 1. Aufl., [1. Dr.]. Berlin: Cornelsen.
- Herzog, M. (2011): Historisches Organisationslernen als Wegbereiter zukünftiger Lernprozesse. Double-Loop-Learning in einer Prozessrekonstruktion am Beispiel der Linde AG von 1954-1984. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heyer, G.; Krems, J.; Gorz, G. (Hg.) (1988): Wissensarten und ihre Darstellung. Berlin (InformatikFachbericht, Nr. 169).
- Hilkermeier, L. (2005): Zwischen Konformität und Widerstand: Welche Möglichkeiten haben Organisationen im Umgang mit neuen (Umwelt-)Anforderungen? Techn. Uni., Diss—Darmstadt, 2002. Darmstadt.

- Hill, H. (1997): Neue Organisationsformen in der Staats- und Kommunalverwaltung. In: Eberhard Schmidt-Aßmann und Wolfgang Hoffmann-Riem (Hg.): Verwaltungsorganisationsrecht als Steuerungsressource. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges. (Schriften zur Reform des Verwaltungsrechts, 4), S. 65–102.
- Hillmann, K.-H.; Hartfiel, G. (2007): Wörterbuch der Soziologie. Miteiner Zeittafel. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Hinterhuber, H. H.; Krauthammer, E. (1997): Leadership mehr als Management. Was Führungskräfte nicht delegieren dürfen. Wiesbaden: Gabler.
- Hodel, M. (1998): Organisationales Lernen und Qualitätsmanagement. Eine Fallstudie zur Erarbeitung und Implementation eines visualisierten Qualitätsleitbildes. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.
- Hofbauer, H.; Kauer, A. (2009): Einstieg in die Führungsrolle. Praxisbuch für die ersten 100 Tage; mit Interviews aus der Praxis. München: Hanser.
- Hoffmann, C. (2001): Das Intranet. Ein Medium der Mitarbeiterkommunikation. Konstanz: UVK.
- Hoffmann, C.; Lang, B. (2006): Das Intranet. Erfolgreiche Mitarbeiterkommunikation. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Hopfenbeck, W. (2002). Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre. Das Unternehmen im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Interessen (14. ed.). München: Redline Wirtschaft bei Verlag Moderne Industrie.
- Horny, A. (2002): Relevanzen organisationalen Wissens im Wandel. Zum Verhältnis von Wissen, Organisation und Qualifikationsanforderungen vor dem Hintergrund der Einführung eines Studienangebotes mit betriebswirtschaftlichem Schwerpunkt für den gehobenen nichttechnischen Dienst der Kommunalverwaltung Nordrhein-Westfalens. Univ., Diss--Kassel, 2001. Frankfurt am Main: Lang (Europäische HochschulschriftenReihe 22, Soziologie, 367).
- Howaldt, J.; Klatt, R.; Kopp, R. (2004): Neuorientierung des Wissensmanagements. Paradoxien und Dysfunktionalitäten im Umgang mit der Ressource Wissen. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Huber, G. P. (1991): Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. In: Organization Science February 2 (1), 88-115
- Huber, G. P.; Glick, W. H. (Hg.) (1995): Organizational change and redesign. Ideas and insights for improving performance. 1. issued paperback. New York, NY: Oxford Univ. Press.
- Huber, L.; Mandl, H. (Hg.) (1982): Verbale Daten. Ein Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1988): Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9., unveränd. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Jansen, D. (2007): New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration. Dordrecht: Springer.
- Jansen, D. (27.06.2000): Der neue Institutionalismus. Speyer.
- Jelinek, M. (1979): Institutionalizing Innovations: A Study of Organizational Learning Processes. New York/NY.
- Jenner, T. (2003): Marketing-Planung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jepperson, R. L. (1991): Institutions, institutional effects, and institutionalism. In: W. Powell; P. DiMaggio (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Univ. of Chicago Press. S. 143–163.
- John, A. (2007): Zum Einfluss der Führungsqualität auf die menschliche Zuverlässigkeit in Teamstrukturen sozio-technischer Systeme. Technische Universität Cottbus.
- Jones, O. (2006): Developing Absorptive Capacity in Maure Organizations The Change Agent's Role. In: Management Learning (37), S. 355–376.
- Kahlert, H.; Kajatin, C. (Hg.) (2004): Arbeit und Vernetzung im Informationszeitalter. Wie neue Technologien die Geschlechterverhältnisse verändern. Frankfurt/Main ;, New York: Campus.

- Kahlert, H.; Kajatin, C. (Hrsg.) (Hg.) (2004): Arbeit und Vernetzung im Informationszeitalter. Frankfurt, New York: Campus.
- Kallmeyer, W.; Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik (1), S. 1–28.
- Kallus, W. K. (2010): Erstellung von Fragebogen. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (UTB M).
- Käpplinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Humboldt-Univ., Diss.--Berlin, 2006. Bielefeld: Bertelsmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).
- Kaufmann, F.-X. (1990/1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München: C.H. Beck.
- Kaune, A.; Bastian, H. (2004): Change Management mit Organisationsentwicklung. Veränderungen erfolgreich durchsetzen. Berlin: Schmidt.
- Kelle, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kelle, U.; Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der gualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich. Online verfügbar unter
- Kelley, H. H. (1967): Attribution theory in social psychology. In: D. Levine (Hg.): Nebraska Symposium on Motivation, 192-240. Lincoln: University of Nebraska Press (15).
- Kelly, G. A. (1991): The Psychology of Personal Constructs. 2. Aufl. 2 B\u00e4nde. London: Routledge (1 und 2).
- Kempski, I. von (2010): Wissensmanagement und organisationales Lernen. Ein Integrationskonzept. 1. Aufl. Marburg: Tectum-Verl.
- Kiefer, E. (1988): Wissen und Intelligenz. In: Gerhard Heyer, Josef Krems und Günther Gorz (Hg.): Wissensarten und ihre Darstellung. Berlin (InformatikFachbericht, Nr. 169), S. 67–82.
- Kieser, A. (1990): Organisationsstruktur, Unternehmenskultur und Innovation. In: Bleicher, K.; Gomez, P: Zukunftsperspektiven der Organisation. Bern. 157-178
- Kieser, Alfred (1994): Fremdorganisation, Selbstorganisation und evolutionäres Management. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 46(1994)3, S. 199-228.
- Kieser, A. (Hg.) (2002): Organisationstheorien, 5., unveränd, Aufl, Stuttgart: Kohlhammer,
- Kieser, A.: Organisationstheorien (1999). 4., erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, A.; Kubicek, H. (1983): Organisation. 2. neubearbeitete und erw. Berlin ;, New York: de Gruyter.
- Kieser, A.; Walgenbach, P. (2010): Organisation. 6., überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kippes, S. (2003): Der Leitbilderstellungsprozeß. Weichenstellung für Erfolg oder Mißerfolg von Unternehmensleitbildern. In: Führung + Organisation 62 (3), S. 184–188.
- Kippes, S. (1993): Der Leitbilderstellungsprozess. Weichenstellung für Erfolg und Mißerfolg von Unternehmesleitbildern. In: Führung und Organisation 62 (3), S. 184–188.
- Kirby, E.; Kirby, L. (1996): On the Diffusion of International Socialö Values: Institutionalization and Demographic Transition. In: Social Science Quarterly 77, S. 289–300.
- Kirchhöfer, D. (1998): Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Quem-report. Berlin (56), S. 50.
- Kirsch, W. (1990): Unternehmenspolitik und strategische Unternehmensführung, München
- Kirsch, W. (1992): Kommunikatives Handeln. Autopoesie, Rationalität Sondierungen zu einer evolutionären Führungslehre. Verlag Barbara Kirsch (Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre, 66)
- Kirsch, W.; Knyphausen, D. zu (1988): Unternehmen und Gesellschaft. Die "Standortbestimmung" des Unternehmens als Problem eines strategischen Managements. In: Die Betriebswirtschaft 48 (4), S. 489–507.

- Kiwit, D.; Voigt S. (1995): Überlegungen zum institutionellen Wandel unter Berücksichtigung des Verhältnisses interner und externer Institutionen. In: ORDO (Hg.): Jahrbuch für die Ordnung in Wirtschaft und Gesellschaft (ORDO), Bd. 46, 1995, Bd. 46. Stuttgart: Fischer Verlag (46), S. 117–147.
- Klabunde, S.; Scheer, A.-W. (2003): Wissensmanagement in der integrierten Produkt- und Prozessgestaltung. Best-Practice-Modelle zum Management von Meta-Wissen. 1. Aufl. Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verl.
- Klatetzki, T. (2006): Der Stellenwert des Begriffs "Kognition" im Neo-Institutionalismus. In: Konstanze Senge, Kai-Uwe Hellmann und W. Richard Scott (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch), S. 48–61.
- Klimecki, R.; Laßleben, H.; Thomae M. (1999): Organisationales Lernen. Ein Ansatz zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung. Universität Konstanz, Lehrstuhl für Management. Konstanz (26).
- Klimecki, R.; Probst G.; Erberl P. (1991): Systementwicklung als Managementproblem. In: W. /Sydow j. Staehle (Hg.): Managementforschung 1, S. 103–162.
- Klimecki, R.; Probst, G.; Eberl, P. (1994): Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klimecki, R.; Laßleben H. (1996): Organisationale Bildung oder: Das Lernen des Lernens. In: D. Nolte; H. Wagner (Hg.): Managementbildung: Grundlagen und Perspektiven. München/Mering, S. 181–204.
- Klimecki, R; Thomaem M. (1997): Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung. In: Management, Forschung und Praxis, Universität Konstanz (18).
- Klimecki, R.; Gmür, M. (2005): Personalmanagement. Strategien, Erfolgsbeiträge, Entwicklungsperspektiven. 3. Aufl. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Klimecki, R.; Laßleben H.; Riexinger-LI, B. (1994): Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor: Modellbildung und Methodik. In: Werner Bussmann (Hg.): Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken. 1. Aufl. Chur: Rüegger, S. 9–37.
- Klimecki, R.; Laßleben H.; Thomae, M. (2000): Organisationales Lernen. Zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung. In: Georg Schreyögg und Peter Conrad (Hg.): Organisatorischer Wandel und Transformation. Wiesbaden, S. 63–98.
- Klüber, K.; Löwe, C. R.; Orru, A. (2006): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in Bildungsorganisationen auf der Basis des internationalen Standards DIN EN ISO 9001:2000. 2., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL - Zentrum für Interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen (Grundlagen der Weiterbildung).
- Knieling, J. (2000): Leitbildprozesse und Regionalmanagement. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung des Instrumentariums der Raumordnungspolitik. Frankfurt am Main ;, New York: P. Lang.
- Knoblauch, H. (2007): Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". In: orum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Sozial Research 8 (1).
- Kobi, J.-M (1999): Personalrisikomanagement. Strategien zur Steigerung des People Value. Wiesbaden: Gabler.
- Koch, S.; Schemmann, M. (Hg.) (2009a): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6).

- Koch, S.; Schemmann, M. (2009b): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: S. Koch; M. Schemmann (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 7–18.
- Köckeis-Stangl, E. (1978): Sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Aspekte der Sozialisationsprozesse in verschiedenen Lebensphasen. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität. Habil.-Schr. 1980
- Kolb, D. A. (1976/1984): The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston.
- Kopp-Malek, T. (2004): Über das Lernen in und von Organisationen. Einblicke in Diskussionen zum Forschungsfeld "organisationales Lernen". In: M. Florian (Hg.): Adaption und Lernen von und in Organisationen. Beiträge aus der Sozionik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 23–40.
- Körner, M. (1990): Leitbildentwicklung als Basis der CI-Politik. Stuttgart.
- Kotler, P.; Bliemel, F. (2006): Marketing-Management. Analyse, Planung und Verwirklichung. 10., überarb. und aktualisierte Aufl. München, Boston [u.a.]: Pearson Studium.
- Kotthoff, H.; Reindl, J. (1990): Die soziale Welt kleiner Betriebe Wirtschaften, Arbeiten und Leben im mittelständischen Industriebetrieb. Göttingen: Schwartz.
- Kowal, S.; O'Connell, D. C. (2009): Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.. S. 437–447.
- Krämer, P. (2008): Zertifizierung. In: Peter Kleine und Jürgen Ennker (Hg.): Qualitätsmanagement in der operativen Medizin. Leitfaden für Ärzte und Pflegekräfte. Darmstadt: Steinkopff Verlag, S. 100– 112.
- Kraus, G.; Becker-Kolle CH.; Fischer Thomas (2004): Handbuch Change-Management. Steuerung von Veränderungsprozessen in Organisationen. Einflussfaktoren und Beteiligte, Konzepte, Instrumente und Methoden. Berlin: Cornelsen.
- Kraut, R. E.; Fish, R. S.; Root, R. W.; Chalfonte, B. L. (1990): Informal Communication in Organizations: Form, Function, and Technology. In: Baecker (1993): Readings in Groupware and computer-supported Cooperative Work. Morgan Kaufman. S. 145-199.
- Krebsbach-Gnath, C. (1996): Organisationslernen. Theorie und Praxis der Veränderung. Techn. Univ., Diss.--Berlin, 1996. Wiesbaden: DUV Dt. Univ.-Verl. [u.a.] (DUVWirtschaftswissenschaft).
- Krech, D.; Crutchfield, R. S. (1992): Grundlagen der Psychologie. Studienausgabe. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Krems, B. (2009): Online-Verwaltungslexikon. Version 4.2. Köln, Stichwort: Leitbild, online im Internet: olev.de, Abruf: 18.03.2012
- Krogh, G.;. Venzin M. v. (1995): Anhaltende Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. In: Die Unternehmung (6), S. 417–436.
- Krogh, G. von; . Roos J. v. (1996): Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and competition. London.
- Krogh, G. von; Köhne, M. (1998): Der Wissenstransfer in Unternehmen. Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren. In: Die Unternehmung (5), S. 235–265.
- Krogh, G. von; Nonaka, I.; Ichijo, K. (2000): Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation. Oxford: Oxford University Press.
- Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS. Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, U.; Grunenberg, H.; Dresing, T. (Hrsg.) (2007): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss
- Kunz, J.(2006): Wissensmanagement und organisationales Lernen. Eine simulationsgestützte Analyse. Hamburg: Kovač.
- Kuper, H.; Thiel; F. (2010): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 483–498.
- Label Online (2010): Sichtwort: Zielsetzung. Online im Internet: http://www.label-online.de/ueber-label-online.de/Zielsetzung/Zielsetzung.html. Zugriff: 05.10.2010
- Lakenbrink, S. (2009): Zertifizierung von Bestandsgebäuden. Untersuchung der Neubauzertifizierung "Deutsches Gütesiegel Nachhaltiges Bauen" auf die Anwendbarkeit auf Bestandsgebäude. Univ., Masterarbeit u.d.T.: Lakenbrink, Simone: Zertifizierung von Bestandsimmobilien-Wuppertal, 2009. 1. Aufl. Berlin: Köster (Bildung on demand, 2).
- Lamnek, S. (1980): Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden für Mediziner, Soziologen, Psychologen, Weinheim: Edition Medizin.
- Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung Methologie. München: Psychologie Verlags Union (1).
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Aufl. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Lasko, W. W.; Busch, P. (2007): Strategie, Umsetzung, Profit. So setzen Sie Ihre Vertriebsstrategien in der Tagespraxis um! 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Laßleben, H. (2002): Das Management der lernenden Organisation. Eine systemtheo- retische Interpretation. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Leavitt, H. J.; Bass, B. M. (1964): Organizational Psychology. In: Paul R. McNemar Olga Farnsworth und Quinn McNemar (Hg.): Annual Review of Psychology. 15 Bände. Palo Alto, S. 371–398.
- Legewie, H. (2012): Gütekriterien und Qualitätssicherung qualitativer Methoden.
- Lehner, F.; Scholz, M. (2006): Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung. München: Hanser.
- Leonard-Barton, D. A. (1995): Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation. Boston: Harvard Business School Press.
- Levine, D. P. (Hg.) (2002): Thinkung about doing: On learning from experience and the flight of thinking. In: Human Relations 55 (10), 1251-1268
- Levitt, B.; March, J. G. (1988): Organizational Learning. In: Annual Review of Sociology 14, S. 319–340.
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Hans Huber Verlag.
- Lindemann, U. (2007): Älter weniger bunter. Bericht der Enquetekommission "Demografischer Wandel Herausforderung an die Landespolitik" des Hessischen Landtags. Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.
- Linne, G. (2002): Flexibel arbeiten flexibel leben? Die Auswirkungen flexibler Arbeitszeiten auf Erwerbschancen, Arbeits- und Lebensbedingungen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung; Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB.
- Lipp, W. (2002): Institution. In: Günter Endruweit und Gisela Trommsdorff (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig neubearbeitete und erw. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 246–247.

- Lippitt, R. (1958): The dynamics of planned change: A comparative study of principles and techniques. New York: University of Michigan Ann Arbor.
- Lisch, R.; Kriz, J. (1978): Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo-Studium Sozialwissenschaft, 117).
- Lubbers, B.-W. (2005): TeamIntelligenz: Ein intelligentes Team ist mehr als die Summe seiner Kompetenzen. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Lüders, C.; Reichertz, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 9 (12). S. 90–102.
- Luhmann, N. (1965): Grundrechte als Institution. Ein Beitrag zur politischen Soziologie. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (1973): Weltzeit und Systemgeschichte. In: Ludz (Hrgs.): Soziologie und Sozialgeschichte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 81-115
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993): Organisation. In: Michel Crozier und Erhard Friedberg (Hg.): Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Neuausg. Frankfurt am Main: Hain (Neue Wissenschaftliche Bibliothek), S. 165–185.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung; Opladen; Westdeutscher Verlag
- Luhmann, N. (2008): Legitimation durch Verfahren. 1. Aufl., 7. Nachdr. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 443).
- Lutz, C. (1991/1996): Kommunikation Kern der Selbstorganisation: Unternehmensführung im Informationszeitalter. In: Thomas Sattelberger (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 97–100.
- Lux, T. (2005): Intranet Engineering. Einsatzpotenziale und phasenorientierte Gestaltung eines sicheren Intranet in der Unternehmung. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Machlup, F. (1962): The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton/NJ.
- Maelicke, B. (2009): Unternehmensphilosophie, Leitbild, Corporate Identity. In: Ulli Arnold (Hg.): Lehrbuch für Sozialwirtschaft. 3. Aufl. Baden-Baden: Nomos. S. 479–494.
- Malik, F. (2007): Management: Komplexität meistern. Aktualisierte Fassung. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Mandl, H.; Reinmann-Rothmeier, G. (2000): Wissensmanagement Informationszuwachs Wissensschwund? Die strategische Bedeutung von Wissensmangement. München.
- Mandt, H. (1995): Stichwort *Legitimität*. In: Dieter Nohlen und Rainer-Olaf Schultze (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft. : Theorien, Methoden, Begriffe. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1463), 284-298
- Manz, C.C./Sims, H.P. (1981), "Vicarious Learning The Influence of Modeling on Organizational Learning", Academy of Management Review, 6, 105 113.
- March, J. G. (1990): Entscheidunge und Organisation: kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklung und Perspektiven. Wiesbaden.
- March, J. G. (1991): Exploration and exploitation in organizational learning. In: Organization Science, 8 (1), 71-87
- March, J. G.; Olsen, J. P. (1976): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen: Universitetsforlaget.

- March, J. G.; Olsen, Johan P. (1989): Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics. New York: Free Press.
- March, J. G.; Simon, H. A. (1958): Organizations. New York/NY.
- March, J. G.; Simon, H. A. (1976): Organisation und Individuum Menschliches Verhalten in Organisationen. Wiesbaden.
- Marwehe, F.; Weißbach H.-J. (2000): Der Wissenszyklus vom individuellen Wissen zur kollektiven Wissensbasis. Institut für Soziologie der Joh.-Gutenberg-Universität Mainz, Fachhochschule
- Matje, A. (1996): Unternehmensleitbilder als Führungsinstrument: Komponenten einer erfolgreichen Unternehmensidentitaet. Wiesbaden: Gabler / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Maturana, H.; Varela, F. (1978): Der Baum der Erkenntnis. München.
- Maus, B.; Winker, G. (2001): Bewegliche Geschlechterarrangements bei Telebeschäftigten. In: G. Winker (Hg.): Telearbeit und Lebensqualität. Zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl, S. 17–60.
- Mayntz, R. (1963): Soziologie der Organisation. Reinbek: Rowohlt.
- Mayntz, R.; Holm, K.; Hübner, P. (1974): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 4. Aufl. Opladen: Westdt. Verl.
- Mayntz, R.; Scharpf, F. W. (1995): Der Ansatz des Akteurszentrierten Institutionalismus. In: R. Mayntz und Scharpf F. W. (Hg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag, S. 39–72.
- Mayntz, R.; Scharpf F. W. (Hg.) (1995): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag.
- Mayring, P. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003/2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Mayring, P.; Brunner, E. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte Methoden Analysen. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 669–680
- McGill, M. E.; Slocum, J. W. (1994): The smarter organization. How to build a business that learns and adapts to marketplace needs. New York: J. Wiley.
- Meffert, H. (2012): Strategisches Marketing-Management. tAnalyse, Konzeption, Implementierung. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Menold, N. (2006): Wissensintegration und Handeln in Gruppen. Förderung von Planungs- und Entscheidungsprozessen im Kontext computerunterstützter Kooperation. 1. Aufl. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Mense-Petermann, U. (2006): Das Verständnis von Organisationen im Neo-Institutionalismus. Lose Koolung, Reifikation, Institution. In: Konstanze Senge, Kai-Uwe Hellmann und W. Richard Scott (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch), S. 62–74.
- Mentzel, W. (1994): Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden. 6., durchges. Freiburg i. Br. Haufe.
- Merchel, J. (2004): Zertifizierung und Qualitätssiegel: Risiken für den Prozess der Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. In: F. Peterander und O. Speck (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München, Basel, S. 44–63.

- Meyer, J. W.; Scott, W.R. (Hrsg.) (1983): Organizational Environments. Ritual and Rationality. Beverly Hills, CA: Sage
- Meyer, J. W.; Scott, W. R. (1994): Developments in Institutional Theory. In: W. Richard Scott/John W. Meyer: Institutional Environments and Organizations. Thousand Oaks: Sage. 1-8.
- Meyer, J. W.; Boli, J.; Thomas, G. M. (1994): Ontoloty and Rationalization in the Western Cultural Account. In: W. Richard Scott und John W. Meyer (Hg.): Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism. Thousand Oaks: Sage Publication, S. 9–27.
- Meyer, R.; Hammerschmid, G. (2006): Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. Konzeption und Rolle des Akteurs. In: Konstanze Senge, Kai-Uwe Hellmann und W. Richard Scott (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch), S. 160–171.
- Meyer, J. W.; Jepperson, R. L. (2005): Die ´Akteure` der modernen Gesellschaft: Die kulturelle Konstruktion sozialer Angentschaft. In: John W. Meyer, Georg Krücken und Barbara Kuchler (Hg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition zweite Moderne), S. 47–84.
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. American Journal of Sociology, 83, 340-363.
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (1991): Intitutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: Walter W Powell und Paul J. DiMaggio (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Univ. of Chicago Press, S. 41–62.
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Sascha Koch und Michael Schemmann (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 28–56.
- Meyer-Dohm, P. (1991): Lernen im Unternehmen: vom Stellenwert beruflicher Bildungsarbeit. In: Peter Meyer-Dohm und Peter Schneider (Hg.): Berufliche Bildung im lernenden. Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart: Stuttgart, S. 195–212.
- Meyers Lexikonverlag (1997): Meyers großes Handlexikon. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Meyer Lexikonverlag.
- Mielke, R. (2001): Psychologie des Lernens. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Minder, S. (2001): Wissensmanagement in KMU Beitrag zur Ideengenerierung im Innovationsprozess. St. Gallen: KMU Verlag HSG.
- Miner, A. S.; Mezias, Stephen J. (1996): Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational learning. In: Organization Science 7 (1), S. 88–99.
- Miniace, J. N.; Falter, Elisabeth (1966): Communication: A key factor in strategy implementation. In: Strategy & Leadership 24 (1), S. 26–30.
- Mintzberg, H. (1988): The Adhocracy. In: Quinn, J. B. / Mintzberg, H. / James, R. M. (Hrsg): The Strategy Process. Englewood Cliffs: Prentice Hall, S. 607-627.
- Mintzberg, H. (1991): Die Mintzberg-Struktur. Organisation effektiver gestalten. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Mittelmann, A. (1999): Weitergabe von Wissen keine Selbstverständlichkeit. Voest-Alpine Stahl Linz GmbH. Wien.

- Mohe, M.; Dorniok D.; Kaiser S. (2010): Auswirkungen von betrieblichen Work-Life Balance Maßnahmen auf Unternehmen: Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Management 5 (2), S. 105–139.
- Möller, H.; Clement, U.; Eberl, P. (2012): Initiationsriten. Integration in die betriebliche Vertrauenskultur. In: Heidi Möller (Hg.): Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung? Wiesbaden: Springer VS. S. 199–227.
- Montgomery, C. A.: Porter, M. (2001): Strategie, Wien/Frankfurt: Ueberreuter.
- Moser, K. S. (2002), Wissenskooperation. Die Grundlage der Wissensmanagement-Praxis, in: Lüthy, W., Voit, E., Wehner, T. (Hrsg.): Wissensmanagement-Praxis. Einführung, Handlungsfelder und Fallbeispiele. vdf, Zürich 28., S. 97-113
- Moser, Karin S.; Schaffner D. (2004): Die Bedeutung der Wissenskooperation für ein nachhaltiges Wissensmanagement. In: Daniela Ahrens, Martin Schwartz und Boris Wyssusek (Hg.): Wissensmanagement komplex. Perspektiven und soziale Praxis. Berlin: Schmidt, S. 227-.
- Moser, K. (2003): Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: Straka, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung nonformell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, S. 41-56. Münster.
- Müller, A. I. (2008): Berufstätigkeit mit Kindern ein Spagat zwischen verschiedenen Anforderungen. In: Karin Flaake (Hg.): Familiengerechte Hochschule. Daten, Herausforderungen, Perspektiven. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Bd. 10), S. 67–74.
- Müller-Stewens, G.; Pautzke, G. (1991/1996): Führungskräfteentwicklung und organisatorisdches Lernen. In: Thomas Sattelberger (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 183–206.
- Munir, K. A.: The social construction of events: A study of institutional change in the photografic field. In: Organization Studies 2005 (26), S. 93–112.
- Munz, E. (2005): Selbststeuerung der Arbeitszeiten aus Bschäftigungsperspektive. Eine empirische Analyse von Einsatz und Wirkung selbstgesteuerter variabler Arbeitszeiten. Bremen: Universität Bremen.
- Nagl, A. (1997): Lernende Organisation: Entwicklungsstand, Perspektiven und Gestaltungsansätze in deutschen Unternehmen. Eine empirische Untersuchung. Aachen: Shaker Verlag.
- Nelson, R. S.; Winter, S. G. (1982): An Evolutionary Theory of Innovation. In: Research Polity, Vol. 6, Heft 1, S. 36–76.
- Nerdinger, F. W. (2004): Die Bedeutung der Motivation beim Umgang mit Wissen. In: Gabi Reinmann und Heinz Mandl (Hg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen: Hogrefe, S. 91–101.
- Neubauer, W. F.; Rosemann, B. (2006): Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung; mit zahlreichen Tabellen und Übersichten. 6., völlig neu bearb. und erw. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Neuhaus, C.: Zukunftsbilder in der Organisation. In: Zukunft und Forschung (2009), S. 175-194.
- Neumann, R. (2000): Die Organisation als Ordnung des Wissens. Wissensmanagement im Spannungsfeld von Anspruch und Realisierbarkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. [u.a.].
- Neureiter, M.; Palz, D. (2008): Zertifikate, Standarts und Audits. In: André Habisch, Martin Neureiter und René Schmidpeter (Hg.): Handbuch Corporate Citizenship. Corporate Social Responsibility für Manager. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 447–463.

- Nieder, P. (1999): Vertrauen zur Reduzierung von Angst. In: Joachim Freimuth (Hg.): Die Angst der Manager. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 255–268.
- Nohlen, D.; Grotz, F.; Hartmann, C. (2001): Elections in Asia and the Pacific: A Data Handbook. Volume I: Middle East, Central Asia, and South Asia. Oxford: Oxford University Press. O
- Nonaka, I. (1992): Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen. In: Havard Manager 2, S. 95–103.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.; Mader, F. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Nordsieck, F. (1934): Grundlagen der Organisationslehre. Stuttgart.
- North, D. C. (1990): Institutions, Institutional Change, and Economic Performance, Cambridge: Cambridge University Press
- North, D. C. (1991): Institutions. In: The Journal of Economic Perspectives. Volume 5. Issue 1. S. 97-112
- North, D. C. (1995): The new Institutional Economics and Third World Development. In: John Harriss, Janet Hunter und Colin M. Lewis (Hg.): The new institutional economics and Third World development. London; New York: Routledge, S. 17–26.
- North, D. C.; Streissler, M. (1998): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. 1. Aufl., Nachdr. Tübingen: Mohr (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, 76).
- North, K. (Hg.) (2011): Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. 5., aktualisierte und erw. Wiesbaden: Gabler.
- North, K. (2002): Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Nystrom, P. C.; Starbuck, W. H. (1984): Remodeling organizations and their environments. Oxford, New York: Oxford University Press (Handbook of organizational design, ; 2).
- Oechsle-Grauvogel, M. (2009): Vereinbarkeit von Beruf und Familie neue Problemlagen und Herausforderungen. In: IFFOnZeit, Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Frauenund geschlechterforschung (IFF) 1 (1), S. 44–57.
- Oerter, R. (1998): Motivation und Handlungssteuerung. In: Oerter/Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 758-822.
- Oetrer, R.; Dreher, M. (1998): Entwicklung des Problemlösens. In: Oerter/Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 561-621.
- Oerter, R.; Montada, L. (1998): Entwicklungspsychologie, 4. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz PVU.
- Olbert-Bock, S. (2002): Lernprozesse bei Veränderungen in Unternehmen. Univ., Diss.--Karlsruhe, 2002. Frankfurt am Main: Lang (Arbeitswissenschaft in der betrieblichen Praxis, 20).
- Oliver, C. (13): The Antecedents of Deinstitutionalization. In: Organization Studies 1992, S. 563-588.
- Ortmann; G.; Sydow, J.; Windeler, A. (1997, 2000): Organisation als reflexive Strukturation. In: G. Ortmann und Türk, K; Sydow J. (Hg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, 1. und 2. 1., 2. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 315–354.
- Ortmann, G.; Sydow J., Türk K. (Hg.) (1997, 2000): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. 1., 2. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (3), S. 339–355.
- Overwien, B. (2009): Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In: Jeanette Böhme (Hg.):
  Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und
  Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wisebaden: VS Verlag für
  Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Pascale, R. (1991): The Two Faces of Learning. In: Modern Office Technology, S. 14–16.
- Parson, T. (1964): Social Structure and Personality. New York: Free Press.
- Pautzke, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens. Univ., Diss.--München, 1989. Herrsching: Kirsch (Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre, 58).
- Pautzke, G. (1996): Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen, in: Sattelberger, T.: Die lernende Organisation, Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 3. Auflage, Wiesbaden.
- Pawlowsky, P. (Hg.) (1998): Wissensmanagement. Erfahrungen und Perspektiven. Wiesbaden: Gabler.
- Pawlowsky, P. (1992): Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle (Hq.) (Hq.): Managementforschung 2, S. 177–238.
- Pawlowsky, P. (1994): Wissensmanagement in der lernenden Organisation. Habilitationsschrift.
  Paderborn: Universität Paderborn.
- Pawlowsky, P. (2000): Wozu Wissensmanagement? In: Götz, Klaus (Hg.): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nicht-Wissen. München, Mering, 113-133.
- Pawlowsky, P.; Bäumer, J. (Hg.) (1996): Betriebliche Weiterbildung. München.
- Pawlowsky, P.; Geppert, M. (2005): Organisationales Lernen. In: Elke Weik und Rainhart Lang (Hg.): Moderne Organisationstheorien, Bd. 1. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Gabler-Lehrbuch), S. 259–293.
- Pawlowsky, P.; Neubauer, K. (2001): Organisationales Lernen. In: Weik, E./Lang R. (Hrsg.): Eine sozialwissenschaftliche Einführung (Lehrbuch), Wiesbaden 2001, S.260-284.
- Pawlowsky, P.; Reinhardt, R. (2002): Wissensmanagement für die Praxis. Methoden und Instrumente zur erfolgreichen Umsetzung. Neuwied/Krifter: Luchterhand.
- Pawlowsky, P.; Reinhardt, R. (1997): Wissensmanagement: Ein integrativer Ansatz zur Gestaltung organisationaler Lernprozesse. - Wieselhuber, N. (Hg.). Handbuch Lernende Organisation. S.145 - 156 Wiesbaden: Gabler.
- Pedler, M.; Boydell T.; Burgoyne J. (2005): Auf dem Weg zum "Lerndenden Unternehmen". In: J. W. Meyer, G. Krücken und B. Kuchler (Hg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition zweite Moderne), S. 57–65.
- Pedler, M.; Burgoyne, J.; Boydell, T. (1991/1996): Auf dem Weg zum "Lernenden Unternehmen". In: Thomas Sattelberger (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Peters, B. G. (1999): Institutional Theory in Political Science: The New Institutionalism. London: Cassells.
- Petrick, K. (Hg.) (1997): Qualitätsmanagement, Umweltmanagement und Zertifizierung in der europäischen Union. Aufsätze, EG-Richtlinien und -Verordnungen, CE-Kennzeichnung; Öko-Audit. Deutsches Institut für Normung. 2., vollst. überarb. Aufl. Berlin, Wien, Zürich: Beuth.
- Picot, A.; Reichwald, R.; Wigand, R. T. (2003): Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management; Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter. 5., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verl. Gabler.
- Pinnow, D. F. (2008): Führen. Worauf es wirklich ankommt. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Pircher-Friedrich, A. (2001): Sinn-orientierte Führung in Dienstleistungsunternehmungen. Ein ganzheitliches Führungskonzept. Augsburg: ZIEL.

- Pircher-Friedrich, A. (2011): Mit Sinn zum nachhaltigen Erfolg. Anleitung zur werte- und wertorientierten Führung. 3., neu bearb. Berlin: Schmidt.
- Piwinger, M.; Zerfaß, A. (Hg.) (2007): Handbuch Unternehmenskommunikation. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Polanyi, M. (1966): The tacit dimension. New York.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pongratz, H. J.; Voß, G. G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Ed. Sigma.
- Powell, W. W; Colyvas, J. A. (2008): Microfoundations of Institutional Theory. In: R. Greenwood, C. Oliver und R. Suddaby (Hg.): The Sage handbook of organizational institutionalism. Los Angeles (Calif.): Sage, S. 276–298.
- Prange, C. (2002): Organisationales Lernen und Wissensmanagement. Fallbeispiele aus der Unternehmenspraxis. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Prisching, M. (2006): Das Zertifikatsmodell. In: Reinhard Fatke und Hans Merkens (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 143–151.
- Probst, G.J.B (1992): Organisation. Landsberg am Lech.
- Probst, G.J.B. (1994): Organisationales Lernen und die Bewältigung im Wandel. In: Peter /Hahn Dietger /Müller-Stewens Günter /. Wunderer Rolf Gomez (Hg.): Unternehmerischer Wandel: Konzepte zur organisatorischen Erneuerung. Wiesbaden.
- Probst, G.J.B. /Büchel B.S.T. (1998): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Probst, G.J.B.; Büchel, B.S.T. (Hg.) (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler (Gabler Management).
- Probst, G.J.B.; Raub, S. (2003/2009): Vom Human Resource Management zum "Knowledge Resource Management"? Möglichkeiten und Grenzen des Personalmanagements bei der Gestaltung organisationalen Wissens. In: R. Arnold und E. Bloh (Hg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 27), S. 127–136.
- Probst, G J.B.; Raub, S.; Romhardt K. (1997): Wissen managen Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurt am Main: Gabler.
- Probst, G.J.B.; Raub, St; Romhardt, K (Hg.) (2006): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 5., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Projektgruppe Wissenschaftliche Beratung (1999): Organisationslernen durch Wissensmanagement. Frankfurt am Main: Lang (Betriebliche Bildung, 9).
- Pullig, K.-K. (2000): Innovative Unternehmenskulturen Zwölf Fallstudien zeitgemäßer Sozialordnungen. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Quack, S. (2006): Institutioneller Wandel. Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung. In: K. Senge, K.-U. Hellmann und W. R. Scott (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch), S. 172–184.
- Radtke, B. (1989): Entwicklung des Leitbildes parallel zur Reform. Wandel in den Köpfen der Beschäftigten aktiv unterstützen. In: VOP. Verwaltung, Organisation, Personal 20 (5), S. 16–19.
- Raps, A. (2004): Erfolgsfaktoren der Strategieimplementierung. Konzeption und Instrumente. 1. Aufl. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- Regnet, E. (2003): Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. In: L. von Rosenstiel (Hg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 5., überarb. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 3–24.
- Reichertz, J. (2007): Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 171–180.
- Reinbeck, U.; Sambeth, U.; Winklhofer, A. (2009): Handbuch Führungskompetenzen trainieren. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Reinhardt, R. (1993): Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen. Gesamthochsch., Diss.--Kassel. 1993.
- Reinmann-Rothmeier, G. und Mandl H. (1997): Wissensmanagement: Phänomene Analyse Forschung Bildung. Forschungsbericht Nr. 83. München: Ludwig-Maximilian-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (2000): Wissensmanagement. Informationszuwachs Wissensschwund? ; die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München: Oldenbourg (Forum Wirtschaft und Soziales).
- Reinmann, G.; Mandl, H. (Hg.) (2004): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen: Hogrefe.
- Reiß, M.; Rosenstiel, L. von; Lanz, A. (Hg.) (1997): Change Management. Stuttgart.
- Reiß, M. (1997a): Aktuelle Konzepte des Wandels. In: M. Reiß, L. von Rosenstiel und A. Lanz (Hg.): Change Management. Stuttgart, S. 31–90.
- Resch, M. (2010): Familienfreundlichkeit von Unternehmen aus arbeitspsychologischer Sicht. In: Irene Gerlach (Hg.): Betriebliche Familienpolitik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–124.
- Rogers, E. M. (1983/1995): Diffusion of innovations. 3. Aufl./4.Aufl. Ney York/NY: Free Press.
- Romhardt, K. (1998): Die Organisation aus der Wissensperspektive. Möglichkeiten und Grenzen der Intervention. Wiesbaden: Gabler.
- Rosenstiel, L. von (2001): Führung. In: H. (Hrsg.) Schuler (Hg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen und andere: Hogrefe-Verlag für Psychologie, S. 317–347.
- Rosenstiel, L. von (2007). Organisation gestalten Struktur mit Kultur versöhnen: Einige grundsätzliche Überlegungen zur theoretischen, empirischen und anwendungsbezogenen Aufgabe der Psychologie beim Gestalten von Organisationen. In: K. Rausch (Hrsg.). Organisation gestalten. Lengrich. S. 215-244.
- Rosenstiel, L.; Molt, W.; Rüttinger, B. (1988): Organisationspsychologie. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Rother, G. (1996): Personalentwicklung und strategisches Management. Eine systemtheoretische Analyse. Univ., Diss.--Duisburg, 1996. Wiesbaden: Gabler (Neue betriebswirtschaftliche Forschung, 197).
- Rüegg-Stürm, J. (2003): Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer modernen Managementlehre : der HSG-Ansatz. 2., durchges. Bern: Haupt.
- Rumelhart, D. E. (1984): Schemata and the cognitive System. In: Weyer und Skrull (Hg.): Handbook of social cognition. 2. Aufl. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 161—188.
- Rumelt, R. P.; Schendel, D.; Teece, D. J. (1991): Strategic Management and Economics. In: Strategic Management Journal 12 ("Winter Special"), S. 5–29.
- Sackmann, S. A. (1992): Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. In: Administrative Science Quarterly 37 (2), S. 140–161.

- Salmen, T. (2001): Standortwahl der Unternehmen. Ein Überblick über empirische Gründe, Prozesse und Kriterien der unternehmerischen Entscheidungsfindung. Marburg: Tectum.
- Sandelands, L. E; Stablein, R. E (1987): The concept of organization mind. In: Research in the Sociology of Organizations, S. 135–161.
- Sattelberger, T. (Hg.) (1991/1996): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Saul, S. (1999): Führen durch Kommunikation. Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. 3., überarb. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens: Opladen.
- Schanz, G. (1992): Organisation. In: Erich Frese (Hg.): Handwörterbuch der Organisation. 3., völlig neu gestaltete Aufl. Stuttgart: C.E. Poeschel Verlag, S. 1459–1470.
- Scheff, J. (2001): Die organisationale Lernorientierung kleiner und mittlerer Unternehmungen. Entwicklungsstand und Gestaltungsperspektiven. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Schein, E. H. (1991): "Organisationskultur: Ein neues unternehmenstheoretisches Konzept?" In: Dülfer (1991): Organisationskultur. Stuttgart, 23-37
- Schein, E. H. (1993), »On Dialogue, Culture and Organizational Learning«, Organizatio- nal Dynamics, 22, S. 40–51.
- Schein, E. H. (1984/2003/2010): Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide. Unter Mitarbeit von Irmgard Hölscher. 1,2,3. Bergisch Gladbach: Ed. Humanistische Psychologie.
- Schein, E. H. (1995): Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt/M.: Campus-Verl.
- Schein, E. H. (1996): Culture The Missing Concept in Organization Studies. In: Administrative Science Quarterly 41 (2), S. 229–240, 3. Aufl., Jossey Bass.
- Schein, E. H. (2004): Organizational Culture and Leadership. Third Edition.
- Schemmann, M. (2009): Das unausgeschöpfte Potential des Neo-Institutionalismus Die Verknüpfung der analytischen Ebenen als zukünftiger Forschungsfokus. In: Sascha Koch und Michael Schemmann (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Organisation und Pädagogik, 6), S. 347–358.
- Schiersmann, C; Thiel, H.-U. (2009): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Schiller-Merkens, S. (2008): Institutioneller Wandel und Organisationen. Grundzüge einer strukturationstheoretischen Konzeption. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Schilling, J. (1997): Soziale Arbeit. Berlin: Leuterhand
- Schilling, J.; Kluge, A. (2007): Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lenrkulturen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 35 (4), S. 367–385.
- Schimank, U. (2004): Handeln in Institutionen und handelnde Institutionen. In: Friedrich Jaeger und Jürgen (Hrsg.). Straub (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Diziplinen. Stuttgart, Weimar: Metzler (2), S. 293–307.
- Schimank, U. (2007): Elementare Mechanismen. In: Arthur Benz (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 29–45.

- Schimank, U. (2009): Planung Steuerung Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. In: Die Deutsche Schule (3), S. 231–239.
- Schipfer, R. K. (2011): Strukturelle Rücksichtslosigkeit Eine Herausforderung für kommunale Familienpolitik. Erfahrungsaustausch Audit familienfreundlichegemeinde. Gemeindeaudit Erfahrungsaustausch. Universität Wien, Österreichisches Institut für Familienforschung. Wien, 13.05.2011.
- Schirmer, D. (2009): Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Stuttgart:
- Schliessmann, Christoph Philipp; Pircher-Friedrich, Anna Maria; Trück, Peter (2007): Das No-Go-Phänomen. Wenn Führungskräften nicht mehr zu helfen ist. Berlin: Erich Schmidt.
- Schneidewind, U.; Minsch, J. Schulz; T. Wüst J.; Meister, H. P.; Feindt, P.; Tscheulin J. (1998): Eine transdisziplinäre Gestaltungsaufgabe der Politikberatung. Institutionen für eine nachhaltige Gesellschaft. In: Ökologisches Wirtschaften (1), S. 18–20.
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (1993/2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg, 4. Auflage/ 8., unveränd. Aufl. München: Oldenbourg (Lehrbuch).
- Schnutenhaus, O. R. (1951): Allgemeine Organisationslehre. Berlin.
- Scholz, C. (2000): Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 5., neubearb. und erw. München: Vahlen.
- Schoorman, F.; Mayer, R.; Davis, J. (2007): An integrative Model of organizational Trust: Past, Present and Future, in: Academy of Management Review 2007, Vol. 32, Nr. 2, S. 344 354.
- Schreyögg, G. (2008): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 5. Aufl. Wiesbaden: Gabler / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hg.) (1996): Wissensmanagement, Managementforschung. Berlin: de Gruyter (6).
- Schreyögg, G.; Kliesch, M. (2003): Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationaler Kompetenz. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.). Berlin (QUEM-Materialien 48).
- Schreyögg, G.; Koch, J. (2007): Grundlagen des Managements. Basiswissen für Studium und Praxis [Bachelor geeignet]. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G.; Noss C. (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: DBW 55 (2), S. 169–185.
- Schreyögg, A.; Werder, A. von (Hg.) (2004): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation (HWO). 4. Aufl. S.I.: Schäffer-Poeschel.
- Schreyögg, A.; Geiger, D. (2004): Kann implizites Wissen Wissen sein? Vorschläge zu einer Neuorientierung im Wissensmanagement, in: Wyssusek, B. (Hrsg.): Wissensmanagement komplex: Perspektiven und soziale Praxis, Berlin 2004, S. 43-54.
- Schroder, H. M.; Driver M. J.; Streufert S. (1975): Menschliche Informationsverarbeitung. Weinheim: Beltz.
- Schüerhoff, V. (2006): Vom individuellen zum organisationalen Lernen. Eine konstruktivistische Analyse. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Schulz Thun, F. von (2008): Miteinander reden. Orig.-Ausg., 46. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Schumpeter, J. A.; Röpke, J. (2006): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Nachdr. der 1. Aufl. von 1912. Berlin: Duncker und Humblot.

- Schüppel, J. (1994): Organisationslernen und Wissenmanagement. St. Gallen: IfB
- Schüppel, J. (1997): Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissensund Lernbarrieren. Univ., Diss.--St. Gallen, 1996. 1. Aufl., Nachdr. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. [u.a.] (Gabler-Edition Wissenschaft).
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: A. Schütz (Hq.): Gesammelte Aufsätze. Den Haag (1), S. 3–53.
- Schütze; F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät Soziologie
- Schwarz, S. (2008): Strukturation, Organisation und Wissen. Neue Perspektiven in der Organisationsberatung. Univ., Diss.,2007.-Hohenheim, 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Scott, W. R. (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Scott, W. R. (2001/2009): Institutions and organizations. Ideas and interests. 3. ed., [Nachdr.]. Los Angeles: Sage
- Scott, W. Richard; Meyer, John W. (Hg.) (1994): Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism. Thousand Oaks: Sage Publication.
- SECO (2007): KMU-Handbuch "Beruf und Familie": Massnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie in kleinen und mittleren Unternehmen. Zürich.
- Selznick, P. (1996): Institutionalism old `old´ and `new´. In: Administrative Science Quarterly 41, S. 270–277.
- Scott, W R. (2006): Einführung in den Neo-Institutionalismus. In: Senge; Hellmann (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus.
- Senge, P. M. (1990/2001): The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. New York
- Senge, P. M. (1994): The Fifth Discipline Fieldbook. New York.
- Senge, K. (2005): Der Neo-Institutionalismus als Kritik der ökonomistischen Perspektive. Darmstadt: TU Darmstadt.
- Senge, K. (2006): Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In: K. Senge, K.-U. Hellmann und W. R. Scott (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch), S. 35–47.
- Senge, K. (2007): Was ist neu am Neo-Institutionalismus? Eine vergleichende Betrachtung der Organisationsumwelten zwischen dem Neo-Institutionalismus und anderen dominaten Ansätzen der US-amerikanischen Organisationssozilogie. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 32 (1), S. 42–65.
- Senge, K. (2011): Das Neue am Neo-Institutionalismus. Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft. Springer VS
- Senge, K.; Hellmann, K.-U. (Hg.) (2006): Einführung in den Neo-Institutionalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).
- Seo, M. G.; Creed, W. E. D. (2002): Institutional Contradictions, praxis, and institutional change: A dialectical perspective. In: Academy of Management Review (27), S. 222–247.
- Shrivastava, P. (1983): A Typology of Organizational Learning Systems. In: Journal of Management Studies 20 (1), S. 7–28.

- Shrivastava, P.; Schneider, S. (1984) 'Organizational frames of reference'. In: Human Relations, 37: 795-809
- Simon, E. (1996): "Innovation and Intellectual Property Protection: The Software Industry Perspective." Columbia Journal of World Business 31 (1), 30-37
- Sims, H. P.; Giola, D. A. (Hg.) (1968): The thinking organization. San Francisco.
- Specht, G.; Schenk, M. (1995): Auswirkungen der Zertifizierung nach DIN(EN) ISO 9001-9003: ein Bericht über eine empirische Studie. 7 Bände. Darmstadt: Techn. Hochschule Darmstadt.
- Spinner, H. F. (1994): 1994: Die Wissensordnung: Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Studien zur Wissensordnung, Bd. 1, Leske + Budrich.
- Spitzley, H. (2010): Theorie und Emperie der Arbeitszeitflexibilisierung. Leitlinien zur Qualitätsverbesserung der betrieblichen Arbeitszeitgestaltung. In: I. Gerlach (Hg.): Betriebliche Familienpolitik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–140.
- Staehle, W. H. (1999): Management Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8; überarbeitet von Peter Conrad und Jörg Sydow. München: Vahlen.
- Staffelbach, Bruno (1994): Management-Ethik. Ansätze und Konzepte aus betriebswirtschaftlicher Sicht. Bern: P. Haupt.
- Stalder, U. (2001): Regionale strategische Netzwerke als lernende Organisationen. Regionalförderung aus Sicht der Theorie sozialer Systeme. Univ., Diss. 2001--Zugl.: Bern, 2001. Bern: Geographisches Inst. der Univ. Bern (Geographica BernensiaReihe G, Grundlagenforschung, 68).
- Starbuck, W. H. (1976): Organizations and their environments. In Handbook of industrial and social psychology. In: M. D. Dunnette (Hg.): Handbook of industrial and organizational psychology. 1069–1123. Chicago: Rand McNally.
- Stangle, W. (2011): Werner Stangls Arbeitsblätter. Onlineim Internet: http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER; Abruf 23.02.2011
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main
- Steinfeldt, M.; Hoffmann, E. (2003): Organisationales Lernen und umweltbezogene Lernprozesse.

  Arbeitsbericht des Forschungsprojektes INTUS: Operationalisierung von Instrumenten des
  Umweltcontrolling durch den effektiven Einsatz von betrieblichen
  Umweltinformationssystemen. Berlin: IÖW (Schriftenreihe des IÖW, 170).
- Steinke, I. (1999). Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 319–331.
- Steinle, C. (1985): Organisation und Wandel. Konzepte, Mehr-Ebenen-Analyse (MEA), Anwendungen. Techn., Univ., Habil.-Schr.--Berlin, 1984. Berlin: de Gruyter (Mensch und Organisation, 12).
- Steinmann, Horst; Schreyögg, Georg; Koch, Jochen (2005): Management. Grundlagen der Unternehmensführung;Konzepte, Funktionen, Fallstudien. 6., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Stern, T.; Jaberg, H. (2010): Erfolgreiches Innovationsmanagement. Erfolgsfaktoren Grundmuster Fallbeispiele. 4. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Stinchcombe, A. L. (1965): Social Structure and Organizations. In: James G. March (Hg.): Handbuch of Organizations. New York, S. 142–193.

- Strack, R.; Franke, J.; Dertnig; S. (2002): Workonomics™: Der Faktor Mensch im Wertmanagement. In: Zeitschrift für Organisation 69 (5), S. 283–288.
- Straka, G. A. (Hg.) (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung 'Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen'. Universität. Münster: Waxmann (Lernen, organisiert und selbstgesteuert - Forschung - Lehre - Praxis, 4).
- Suchman, M. C. (1995): Managing Legimitacy: Strategic and Institutional Approaches. In: Academy of Management Review 20 (3), S. 571–610.
- Sulimma, H. (2009): Das Audit Berufundfamilie und das Audit familiengerechte Hochschule. Ein Ratgeber für öffentlich-rechtliche Arbeitgeber. 1., aktualisierte Aufl. Hamburg: Dashöfer.
- Süß, S. (2008): Soziologischer Neoinstitutionalismus. Aussagen, Anwendungsbereiche, Kritik. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (2), S. 63–69.
- Süß, S. (2009): Die Institutionalisierung von Managementkonzepten. Diversity-Management in Deutschland.
- Thompson, J. (Hg.) (1967): Organizations in Action: Social Science Basis of Administration. Ney York/NY: McGraw-Hill.
- Tietze, W.; Förster, C. (2005): Allgemeines p\u00e4dagogisches G\u00fctesiegel f\u00fcr Kindertageseinrichtungen. In: Angelika Diller (Hg.): Der Streit ums G\u00fctesiegel. Qualit\u00e4tskonzepte f\u00fcr Kindertageseinrichtungen. M\u00fcnchen: Verl. Dt. Jugendinst. (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. 3). S. 31–66.
- Tolbert, P. S.; Zucker, L. G. (1996): The institutionalization of institutional theory. In: Stewart Clegg, Cynthia Hardy und Walter R. Nord (Hg.): Handbook of organization studies. London and Thousand Oaks: Sage Publication, S. 175–190.
- Tolman, C. W. (1985): Materialismus und zeitgenössische Psychologie. Kritische Bemerkungen über einige reaktionäre Theorien. In: Forum Kritische Psychologie 17 (7-24).
- Tsoukas, H. (1996): The Firm as a Distributed Knowledge System: A Constructionist Approach. In: Strategic Management Journal, Vol. 17, S. 11–25.
- Türk, K. (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend-Report ; 23 Übersichten. Stuttgart: Enke (Copythek).
- Türk, K. (2004): Neo-institutionalistische Ansätze. In: Axel Schreyögg und Axel von Werder (Hg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation (HWO). 4. Aufl. S.I.: Schäffer-Poeschel, S. 925–931.
- Türk, K. (2008): Neoinstitutionalistische Ansätze. In: Günther Ortmann (Hg.): Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 923–931.
- Ulrich, H. (1984): Management Gesammelte Beiträge. Bern.
- Ulrich, H.; Fluri, E. (1995): Management. Eine konzentrierte Einführung. 7., verbesserte. Bern: P. Haupt.
- Van Dick, R.; West, M. A. (2005): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Vanberg, V. J. (1982): Markt und Organisation. ndividualistische Sozialtheorie und das Problem korporativen Handelns. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Veit, S. (2007): Die Erklärungskraft neo-institutionalistischer Theorieansätze für die Implementation von Maßnahmen zur besseren Regulierung. Hypothesen am Beispiel der Gesetzesfolgenabschätzung. In: D. Wagner (Hg.): Governance-Theorien oder Governance als Theorie? Berlin: WVB Wiss. Verl. Berlin, S. 131–161.

- Versteegen, G. Architektur für das Firmenwissen: Idealvorstellung. In: iX 1999/3, S. 113-119.
- Vince, R.; Sutcliffe K.; Olivera F. (2002): Organizational Learning New Directions. In: British Journal of Management 13 (3), S. S1-S6.
- Vloeberghs, D.; Bellens, J. (1996): ISO 9000 in Belgium. Experience of belgian Quality Managers and HRM. In: European Management Journal 14 (2), S. 207–211.
- Wahren, H.-K.E. (1996): Das Iernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. Berlin: de Gruyter.
- Walgenbach, P. (1999): Institunalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A.: Organisationstheorien. 4., erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 319–354.
- Walgenbach, P. (2002): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie State of the Art und Entwicklungslinien. In: Schreyögg, Georg/Conrad, Peter 2002: Theorien des Managements, Wiesbaden: Gabler.
- Walgenbach, P. (2006): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: A. Kieser; M. Ebers (Hrsg.), Organisationstheorien, Stuttgart, W. Kohlhammer, S. 353-401.
- Walgenbach, P.; Meyer, R. E. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Warnecke, H.-J. (1996): Die fraktale Fabrik. Revolution der Unternehmenskultur. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Warnecke, H.-J.; Bullinger, H.-J. (1986): Neue Organisationsformen im Unternehmen: ein Handbuch für das moderne Management. Frankfurt: Campus Verlag.
- Wasserzieher, E. (1966): Woher? Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache. Bonn.
- Watzlawick, P. (1986): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beitrage zum Konstruktivismus. München [etc.]: Piper.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D. (1996/2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11., unveränd. Bern: H. Huber.
- Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. J. C. B Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 5. Aufl.
- Wehrli, H.-P. (1998): Marketing. 4., überarb. Aufl. Zürich: WWC.
- Weick, K. E.; Bougon M.G. (1986): Organizations as Cognitive Maps: Charting Ways to Success and Failure. In: H. P. Sims und D. A. Giola (Hq.): The thinking organization. San Francisco.
- Weick, K. E. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weick, K. E. (1995): Organizatinal redesign as improviation. In: G. P. Huber und W. H. Glick (Hg.): Organizational change and redesign. Ideas and insights for improving performance. 1. issued paperback. New York, NY: Oxford Univ. Press, S. 346–379.
- Weick, K. E.; W., F. (1996): Organizational Studies Affirming an Oxymoron. In: S. R. Hardy, C.; Clegg, W. (Hrsg.): Handbook of Organizational Studies. London, S. 440–458.
- Weik, E.; Lang, R. (Hg.) (2005): Moderne Organisationstheorien. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Weinert, A. B. (1989): Führung und soziale Steuerung. In: Erwin Roth (Hg.): Organisationspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie. München, S. 552–577.
- Weiß, K. (2010): Lernen in jungen, innovativen Unternehmen. Die Erfolgswirkung von organisationalem Lernen und Lernpotenzialen. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

- Weitzmann, E.A; Miles, M.B (1995): Computer Programs for Qualitative Data Analysis. Nebury Park: Sage.
- Wengelowski, P. (2000): Entwicklung organisationalen Lernens. Ein Lenkungsmodell. Univ., Diss.--Oldenburg, 1999. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. [u.a.] (Gabler Edition Wissenschaft).
- Wesoly, M.; Ohlhausen P.; Bucher, M.; Hichert, R.; Korge, G. (2009): Information und Kommunikation. In: H.-J. Bullinger, D. Spath, H.-J. Warnecke und E. Westkämper (Hg.): Handbuch Unternehmensorganisation. Strategien, Planung, Umsetzung. 3., neu bearb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer (VDI-Buch), S. 699–821.
- Wettler, M. (1979): Zur Repräsentation komplexer Begriffe in Handlungsschemata. In: H. Ueckert; D. Rhenius (Hg.): Komplexe menschliche Informationsverarbeitung. Bern: Hans Huber Verlag, S. 323–332.
- Weyer; Skrull (Hg.) (1994): Handbook of social cognition. 2. Aufl. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wiegand, M. (1998): Prozesse organisationalen Lernens. Wiesbaden.
- Wiendieck, G. (2008): Organisationen im Wandel: ein Rückblick. In: R. Fisch, D. Beck und A. Müller (Hg.): Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 13–38.
- Wiesenthal, H. (1995): Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen. In: Zeitschrift für Soziologie 24 (2137-155).
- Wilkesmann, U. (1999): Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (CampusForschung, 782).
- Williams, A. M.; Dobson, P.; Walters, M. (1993): Changing Culture New Organizational Approaches. London: Inst. of Personnel Management.
- Willke, H. (1995/2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. 1/3. Stuttgart; New York: UTB.
- Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willke, H. (1994/1996/1999): Systemtheorie II. Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexen Systemen. 2/3. Stuttgart: Fischer.
- Willke, H. (2000): Systemtheorie I. Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 6. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Fischer.
- Willke, H. (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg
- Winker, G.; Carstensen, T. (2004): Flexible Arbeit bewegliche Geschlechterarrangements. In: H. Kahlert und C. Kajatin (Hg.): Arbeit und Vernetzung im Informationszeitalter. Wie neue Technologien die Geschlechterverhältnisse verändern. Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 167–185.
- Wiswede, G. (1990): Führungsforschung im Wandel. In: Gerd Wiendieck und Wiswede Günter (Hg.): Führung im Wandel. Neue Perspektiven für Führungsforschung und Führungspraxis. Stuttgart: Enke, S. 1–38.
- Wittkowski, J. (1994): Das Interview in der Psychologie. Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial. Opladen: Westdt. Verl.
- Wittmann, W. (1977): Betriebswirtschaftslehre. In: Willi et al Albers (Hg.): Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft (HdWW). 1. Aufl. Zürich, S. 585–609.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus Verlag (Campus Forschung, 322).
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (1).

- Wolff, S. (2009): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick; Kardorff; Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 502–513.
- Zahn, E (1996): Strategische Erneuerung für den globalen Wettbewerb. Stuttgart: Hampp.
- Zahn, E.; Bullinger, H.-J.; Gagsch, B.; Westkämper, E. (2009): Neues Denken in der Unternehmensführung. In: H.-J. Bullinger, D. Spath, H.-J. Warnecke und E. Westkämper (Hg.): Handbuch Unternehmensorganisation. Strategien, Planung, Umsetzung. 3., neu bearb. Aufl. Berlin. Heidelberg: Springer (VDI-Buch). S. 109–222
- Zerfaß, A.; Huck, S. (2007): Innovationskommunikation: Neue Produkte, Technologien und Ideen erfolgreich positionieren. In: M. Piwinger und A. Zerfaß (Hg.): Handbuch Unternehmenskommunikation. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler. S. 847–858.
- Zimmer, G. (1987): Selbstorganisation des Lernens. Frankfurt am Main.
- Zinth, C.-P. (2008): Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Theorie und Praxis. Univ., Diss.--Hamburg, 2008. München: Hampp.
- Zinth, C.-P. (2010): Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts. In: Report 33 (2), S. 65-74.
- Zollo, M.; Reuer, Jeffrey J.; Singh, Habir (2002): Interorganizational routines and performance in strategic alliances. In: Organization Science (13), S. 701–713.
- Zucker, L. G. (Hg.) (1977): The Role of Institutionalization in Culture Persistence. American Sociological Review 26, 183-193.
- Zucker, B.; Schmitz, C. (1996): Wissen gewinnt: Innovative Unternehmensentwicklung durch Wissensmanagement. Düsseldorf/München: Walhalla und Praetoria.

In der vorliegenden Untersuchung wurden Personen mit Entscheidungskompetenz in Öffentlichen Diensten, die ein Zertifikat in die betriebsinternen Strukturen integriert haben, zu Lerneffekten, Umgang und Wirkung mit der Zertifizierung befragt. Die Untersuchung erfolgte anhand des Audits berufundfamilie, das eine familienbewusste Personalpolitik attestiert. Die Befunde der Interviewstudie verweisen auf Veränderungen in der Personalpolitik und in der Unternehmenskultur. Die Umsetzung des Audits kann sowohl in der Formal- (talk/espoused theory) als auch in der Aktivitätsstruktur (action/theory-in-use) erfasst werden. Diese Analyse, die zum einen auf dem Neo-Institutionalismus, zum anderen auf dem Organisationalen Lernen basiert, ermöglicht den systematischen Zugriff auf ein Set von Mechanismen der Handlungskoordination, die dafür verantwortlich gemacht werden können, ob eine Adaption eines Zertifikats effektiv umgesetzt wird oder lediglich auf der rhetorischer Ebene verbleibt. Die Identifizierung von Denk- und Handlungsstrategien ermöglicht Hinweise auf Schlüsselfaktoren für erfolgreiche Lern-, Umsetzungs- und Veränderungsprozesse, die einer gelungenen Adaption dienlich sein können und zwischen organisationsbezogenen und zertifikats-immanenten Anforderungen vermitteln.

Daniela Neuschäfer, Jahrgang 1978, Studium der Diplom-Pädagogik, Fachrichtung Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg 1999-2003, 2003-2005 Quartiersmanagerin für den Caritasverband Wetzlar Lahn-Dill-Eder e. V., 2006-2010 Familienmanagerin im Modellprojekt des hessischen Sozialministeriums "Familienstadt mit Zukunft" mit den Schwerpunkten Familienpolitik, familienfreundliche Infrastruktur und Vereinbarkeit von Beruf und Familie, 2010-2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung, dort eingebunden in das Verbundprojekt "Klimzug Nordhessen", Entwicklung des Qualitätssiegels "Klimaangepasste Pflege" sowie entsprechender Lehr-/Lernmodule, in der Lehre tätig für das Institut für Berufsbildung.