

Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen und Handlungsoptionen für Optimierungen von Projektübergaben

Von der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart
zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Abhandlung

vorgelegt von

Anja Sarnitz

aus Stuttgart

Hauptberichter: Prof. Dr. phil Reinhold Nickolaus
Mitberichter: Prof. Dr. phil. Birgit Ziegler
Tag der mündlichen Prüfung: 02.12.2011

Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie,
Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der
Universität Stuttgart

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand in den Jahren 2007 bis 2011 an der Universität Stuttgart am Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie in der Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik in Kooperation mit einem internationalen Großkonzern der Elektrobranche im Großraum Stuttgart. Dort wurde eine Forschungsstudie zur Untersuchung relevanter Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen durchgeführt und mit Hilfe der gewonnenen, wissenschaftlichen Erkenntnisse konnten praxisorientierte Handlungsoptionen zur Optimierung von Projektübergaben im unternehmerischen Kontext formuliert werden.

Eine wissenschaftliche Arbeit, welche in enger Kooperation mit einem Unternehmen erarbeitet wird, steht in einem spannungsreichen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis: Zielsetzungen, Methoden und Herangehensweisen erscheinen dabei nicht immer kongruent. Mit dieser Arbeit soll am Beispiel einer wissenschaftlich fundierten Prozessoptimierung gezeigt werden, dass Theorie und Praxis voneinander lernen können und im Interesse sowohl der Lösung von Problemen im Unternehmen als auch im Interesse wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts voneinander lernen sollten. Die große Freiheit, welche mir in der Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse im unternehmerischen Kontext geboten wurde, gab mir die Möglichkeit das spannungsreiche Verhältnis zwischen Theorie und Praxis konstruktiv zu nutzen, dabei theoretische Modelle und Ansätze heranzuziehen, diese zu prüfen und zu adaptieren, um so zu einer Optimierung des Wissenstransfers bei Projektübergaben beitragen zu können.

Bei der Entstehung dieser Arbeit haben mir viele Unterstützer mit unterschiedlichen Beiträgen wertvolle und wichtige Hilfestellungen gegeben. Mein herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, der mir die Möglichkeit bot in diesem Forschungsprojekt mit einer wissenschaftlich interessanten und praxisrelevanten Perspektive zu arbeiten und der mich jederzeit mit seinem fachlichen und menschlichen Rat unterstützte. Ebenso danke ich Prof. Dr. Birgit Ziegler für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Meinen Kolleginnen am Institut Dr. Anke Treutlein, Dr. Astrid Diener, Anne Windaus und Anika Boltze danke ich für ihre fachliche und insbesondere für ihre moralische Unterstützung in nicht immer ganz leichten Phasen der Entstehung dieser Arbeit. Mein Dank gilt auch den vielen Mitarbeitern des Elektronikkonzerns, welche mit ihrer Offenheit, Toleranz und konstruktiver Kritik dazu beigetragen haben, dass eine gelungene Prozessoptimierung erst möglich wurde.

Mein Dank geht auch an Sema Zor, Ursula Kirchgäßner, Michaela Mai, Michaela Weber und Antonia Scholz, die mich regelmäßig durch ihr Feedback und ihre Hilfestellungen unterstützt haben.

Des Weiteren möchte ich ein herzliches Dankeschön an Annette Kirsch und Dr. Claudia Harss für ihr stets offenes Ohr und ihre Rückenstärkung während des gesamten Entstehungsprozesses dieses Werkes richten.

Ein ganz besonderer Dank geht an meinen Mann Rainer Götz ohne dessen Rückhalt, Liebe und Geduld diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre!

Anja Sarnitz

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	I
Inhaltsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VIII
Zusammenfassung/Summary	IX
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	1
1.2 Forschungsmethodik	4
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Stand der Forschung	7
2.1 Lehr-Lernforschung	8
2.1.1 Lernmodelle als Ansätze für die Untersuchung und Analyse von Projektübergaben	8
2.1.2 Konsequenzen für die theoretische Modellierung von Projektübergaben	41
2.2 Wissensmanagement	44
2.2.1 Abgrenzungen des Begriffs „Wissen“	45
2.2.2 Elemente und Prozesse des Wissensmanagements	47
2.2.3 Einflussfaktoren im Wissenstransferprozess und Ableitungen für die theoretische Modellierung von Projektübergaben aus Perspektive des Wissensmanagements	53
2.3 Projektmanagement	58
2.3.1 Begrifflichkeiten	58
2.3.2 Projektübergaben aus Sicht des theoretischen Projektmanagements	61
2.3.3 Ableitungen für die theoretische Modellierung von Projektübergaben aus der Perspektive des Projektmanagements	62
3 Integrative theoretische Modellierung des Projektübergabeprozesses	65
4 Zentrale Fragestellung und Hypothesen des Forschungsprojekts	67
4.1 Hypothesenfamilie H1: Rahmenbedingungen und Voraussetzungen	67
4.1.1 Individuelle Faktoren	67
4.1.2 Organisationale Faktoren	69
4.2 Hypothesenfamilie H2: Interaktionsspezifische Einflussfaktoren	70
4.2.1 Zusammenarbeit	70
4.2.2 Feedback	71
4.2.3 Unterstützung des Rezipienten	71
4.3 Hypothesenfamilie H3: Prozessspezifische Einflussfaktoren	71
4.3.1 Strukturierte Projektübergabe	72
4.3.2 Gegenseitige Erwartungen der Beteiligten	73
4.3.3 Abklären des Vorwissens des Rezipienten	73
4.3.4 Gemeinsame Prozesssteuerung	73
5 Design der empirischen Studie	75
5.1 Begründung für das Design	76
5.2 Qualitative Untersuchung als Basis für die quantitative Befragung	78
5.2.1 Interviewleitfaden	78
5.2.2 Konsequenzen der qualitativen Interviews für die quantitative Befragung	78

5.3	Quantitative Untersuchung	82
5.3.1	Ablauf der quantitativen Befragung	82
5.3.2	Ausgestaltung und Struktur der quantitativen Befragung	82
5.4	Auswertestrategie und eingesetzte Methoden	91
5.4.1	Überprüfung der Normalverteilung	91
5.4.2	Bivariate Korrelationen	91
5.4.3	Mittelwertdifferenztests	92
6	Empirische Überprüfung des Modells	93
6.1	Deskriptive Auswertungen	93
6.1.1	Gesamturteil	93
6.1.2	Strukturbezogene Faktoren - Übergabeszenario	95
6.1.3	Projektbezogene Faktoren – Projektteam, -art, -status	96
6.2	Überprüfung der aufgestellten Hypothesen	98
6.2.1	Überprüfung der Hypothesenfamilie H1: Rahmenbedingungen und Voraussetzungen	98
6.2.2	Hypothesenfamilie H2: Interaktionsspezifische Einflussfaktoren	107
6.2.3	Hypothesenfamilie H3: Prozessspezifische Einflussfaktoren	111
6.3	Zentrale Einflussfaktoren und deren Bedeutung für den Projektübergabeerfolg	119
6.3.1	Reduktion des Datensatzes und Ermittlung der zentralen Faktoren	119
6.3.2	Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse	138
6.3.3	Bedeutung der zentralen Einflussstärken für den Projektübergabeerfolg	140
7	Praxistransfer der gewonnenen Erkenntnisse	161
7.1	Handlungsoptionen für Projektübergaben	161
7.1.1	Abgrenzung unterschiedlicher Projektübergabeszenarien	161
7.1.2	Optimierungsmöglichkeiten von Projektübergabeprozessen aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse	169
7.2	Ergänzende theoretische Hinweise zur Durchführung von Projektübergaben	171
7.2.1	Umgang mit explizitem und implizitem Wissen im Projektumfeld	171
7.2.2	Umsetzungshinweise aufgrund des betriebswirtschaftlichen Bausteinansatzes nach Probst/Raub/Romhardt	173
8	Zusammenfassung	177
8.1	Zielsetzung des Forschungsprojekts	177
8.2	Zentrale Erkenntnisse	177
8.3	Kritische Auseinandersetzung und weitere Forschungsfragen	182
9	Literaturverzeichnis	185
10	Anhang	199
10.1	Interviewleitfaden	199
10.2	Fragebogen für Rezipienten	203
10.3	Bivariate Korrelationen	211
10.4	Faktorenanalysen	217
10.5	Regressionsanalysen	224

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schematische Darstellung der Forschungsmethodik.	5
Abbildung 2:	Carrolls Modell schulischen Lernens.	9
Abbildung 3:	Modell schulischen Lernens nach Bloom.	10
Abbildung 4:	Theoretisches Modell für Projektübergaben auf Grundlage der Modelle schulischen Lernens nach Carroll und Bloom.	12
Abbildung 5:	QAIT-Modell	15
Abbildung 6:	Theoretisches Modell erfolgreicher Projektübergaben (ergänzt im Anschluss an Creemers und Slavin).	18
Abbildung 7:	Produktivitätsmodell schulischen Lernens nach Walberg.	20
Abbildung 8:	Theoretisches Modell erfolgreicher Projektübergaben (ergänzt im Anschluss an Walberg).	22
Abbildung 9:	Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts.	24
Abbildung 10:	Theoretisches Modell erfolgreicher Projektübergaben (ergänzt durch Helmke).	29
Abbildung 11:	Theoretisches Modell erfolgreicher Projektübergaben (ergänzt im Anschluss an Brophy und Meyer).	40
Abbildung 12:	Vereinfachtes Gesamtmodell aus Perspektive der Lehr-Lernforschung.	41
Abbildung 13:	Ausschnitt aus der Wissenstreppe.	46
Abbildung 14:	Bausteine des Wissensmanagements nach Probst/Raub/Romhardt.	48
Abbildung 15:	Phasen des Wissenstransfers nach von Krogh/Köhne.	51
Abbildung 16:	Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Anlehnung an Krogh/Köhne.	54
Abbildung 17:	Theoretisches Modell von Projektübergaben aus Perspektive des Wissensmanagements.	57
Abbildung 18:	Traditionelle Betrachtungsweise des Projektmanagements (“Magisches Dreieck”).	60
Abbildung 19:	Modell zur Analyse von Projektübergaben mit farblicher Kennzeichnung der Ergänzungen aufgrund der Perspektive des Projektmanagements.	63
Abbildung 20:	Integratives, theoretisches Modell des Projektübergabeprozesses.	66
Abbildung 21:	Mehrstufiges Design der durchgeführten Forschungsstudie.	76
Abbildung 22:	Theoretisches Modell des Projektübergabeprozesses.	83
Abbildung 23:	Kernelement des theoretischen Modells für erfolgreiche Projektübergabeprozesse.	84
Abbildung 24:	Organisationale Faktoren des theoretischen Modells.	85
Abbildung 25:	Individuelle Faktoren des theoretischen Modells.	87
Abbildung 26:	Interaktionsspezifische Faktoren des theoretischen Modells.	88
Abbildung 27:	Prozessspezifische Faktoren des theoretischen Modells.	89
Abbildung 28:	Übergabeerfolg bisher durchgeführter Übergaben, Gesamturteil.	94
Abbildung 29:	Aufgenommene Itembatterien	125
Abbildung 30:	Vereinfachtes theoretisches Modell	139
Abbildung 31:	Aufnahme der Variablen in die Regressionsanalyse in Anlehnung an das theoretische Modell.	143
Abbildung 32:	Projektorganigramm	160
Abbildung 33:	Vereinfachtes theoretisches Modell von Projektübergabeprozessen	178

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Bedeutsame Faktoren des Unterrichts im QAIT-Modell.	15
Tabelle 2:	Gegenüberstellung der Clustergruppen sowie beispielhafter Indikatoren zu den von Helmke postulierten 10 Merkmalen „guten Unterrichts“.	32
Tabelle 3:	Gelingensbedingungen für Lernprozesse nach Brophy 2000.	34
Tabelle 4:	Gelingensbedingungen nach Brophy bezogen auf Projektübergabesituationen.	35
Tabelle 5:	Merkmale guten Unterrichts nach Meyer („Kriterienmix“).	39
Tabelle 6:	Rücklaufquote der Onlinebefragung.	82
Tabelle 7:	Variablen der organisationalen Faktoren.	86
Tabelle 8:	Variablen der individuellen Faktoren.	87
Tabelle 9:	Variablen der interaktionsspezifischen Faktoren.	89
Tabelle 10:	Variablen der prozessspezifischen Faktoren.	90
Tabelle 11:	Veränderungen im Gesamturteil (Anfang) und Gesamturteil (Ende).	93
Tabelle 12:	Durchschnittliches Gesamturteil der jeweiligen Perspektiven und aus dem zusammengeführten Datensatz.	94
Tabelle 13:	Übergabeszenario - Wer übergibt an wen?	95
Tabelle 14:	Übergabeszenario - Anzahl der Rezipienten und Übergebenden.	96
Tabelle 15:	Größe der Projektteams.	96
Tabelle 16:	Gesamturteil in Abhängigkeit zur Projektart.	97
Tabelle 17:	Gesamturteil in Abhängigkeit zum internen Projektstatus.	97
Tabelle 18:	Bivariate Korrelation „Gesamturteil“ und „Vorwissen des Rezipienten“.	98
Tabelle 19:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Neuer/interner Mitarbeiter“.	99
Tabelle 20:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Vorerfahrung Übergebender“.	100
Tabelle 21:	Vergleich der Mittelwerte „inhaltliches Interesse“ und „Gesamturteil“.	101
Tabelle 22:	Bivariate Korrelation „Gesamturteil“ und „Inhaltliches Interesse“.	102
Tabelle 23:	Bivariate Korrelation „Inhaltliches Interesse“	102
Tabelle 24:	Korrelation „inhaltliches Interesse des Übergebenden“ und „Motivation für Übernahme“.	103
Tabelle 25:	Vergleich der Mittelwerte „Motivation für Übergabe“ und „Gesamturteil“.	104
Tabelle 26:	Bivariate Korrelation „Gesamturteil“ und „Motivation“.	104
Tabelle 27:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „ausreichend Zeit eingeplant“.	105
Tabelle 28:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Erwartungen übergeordnete Hierarchie besprochen“.	106
Tabelle 29:	Korrelation der Variablen „Gesamturteil“ und „Zusammenarbeit klappte gut“.	107
Tabelle 30:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Spannungen und Konflikte“.	108
Tabelle 31:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Feedback“.	109
Tabelle 32:	Skala „bedarfsgerechte Unterstützung“ (Rezipienten).	109
Tabelle 33:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „bedarfsgerechte Unterstützung“.	110
Tabelle 34:	Skala „bedarfsgerechte Unterstützung“ (Übergebende).	110
Tabelle 35:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „bedarfsgerechte Unterstützung“.	110

Tabelle 36:	Bivariate Korrelation „Gesamturteil“ und „bedarfsgerechte Unterstützung“.	111
Tabelle 37:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Übergabemeetings“.	112
Tabelle 38:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Zeit gut nutzen“.	112
Tabelle 39:	Vergleich der Mittelwerte Variablen „Struktur“ und „Gesamturteil“.	113
Tabelle 40:	Zusammengefasste Variablen „Projektstruktur“ (Rezipienten).	114
Tabelle 41:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „bedarfsgerechte Unterstützung“.	114
Tabelle 42:	Vergleich der Mittelwerte „Artikulation Erwartungen“ und „Gesamturteil“.	115
Tabelle 43:	Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Abklären des Vorwissens“.	116
Tabelle 44:	Vergleich der Mittelwerte „Mitsteuern“ und „Gesamturteil“.	117
Tabelle 45:	Vergleich der Mittelwerte „Inhalte“ und „Gesamturteil“.	118
Tabelle 46:	Überblick über ermittelte Faktordimensionen und Anzahl der jeweiligen Items.	120
Tabelle 47:	KMO-Koeffizienten.	121
Tabelle 48:	Bartlett-Test.	122
Tabelle 49:	Anteil der Nicht-diagonal-Elemente der einzelnen Perspektiven.	123
Tabelle 50:	Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse (Perspektive der Rezipienten).	124
Tabelle 51:	Aufgenommene Itembatterien der ersten Faktorenanalyse und deren Zuordnung zum jeweiligen zentralen Einflussbereich im theoretischen Modell.	126
Tabelle 52:	Faktorenanalyse Perspektive der Rezipienten	128
Tabelle 53:	Bivariate Korrelationen neuer Variablen aus der Faktorenanalyse (Perspektive der Rezipienten).	130
Tabelle 54:	Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse (Perspektive der Übergebenden).	131
Tabelle 55:	Faktorenanalyse Perspektive der Übergebenden.	132
Tabelle 56:	Gegenüberstellung der ermittelten Faktoren der Faktorenanalyse des Rezipienten- und des Übergebendendatensatzes.	133
Tabelle 57:	Korrelationen der Faktoren (Perspektive der Übergebenden) und dem Gesamterfolg, sowie Korrelationen der Faktoren untereinander	134
Tabelle 58:	Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse (Gesamtdatensatz).	135
Tabelle 59:	Faktorenanalyse zusammengeführter Datensatz.	136
Tabelle 60:	Korrelationen der Faktoren (Gesamtdatensatz).	137
Tabelle 61:	Gegenüberstellung der ermittelten Faktoren der Faktorenanalyse des Rezipienten-, des Übergebendendatensatzes und des Gesamtdatensatzes.	138
Tabelle 62:	Überprüfung der Voraussetzungen zur Generierung des linearen Regressionsmodells aus Perspektive der Rezipienten [abhängige Variable Y1 = Gesamturteil (Ende)].	141
Tabelle 63:	Aufgenommene Variablen in den Modellen aus Perspektive der Rezipienten.	143
Tabelle 64:	Modellzusammenfassung [abhängige Variable Y1 = Gesamturteil (Ende)].	144
Tabelle 65:	ANOVA-Tabelle für die Regressionsanalyse aus Perspektive der Rezipienten [abhängige Variable Y1 = Gesamturteil (Ende)].	145
Tabelle 66:	Kollinearitätsstatistik für Modell 1, 2 und 3 aus Perspektive der Rezipienten.	146

Tabelle 67:	Regressionskoeffizienten für Modell 1, 2 und 3 aus Perspektive der Rezipienten.	147
Tabelle 68:	Korrelationen der aufgenommenen (unabhängigen) Variablen und der jeweiligen Items mit dem „Gesamterfolg (Anfang)“ und „Gesamterfolg (Ende)“.	148
Tabelle 69:	Vergleich der Regressionsmodelle mit abhängiger Variable Y1 = Gesamturteil (Ende) und Y2 = Gesamturteil (Anfang) aus Perspektive der Rezipienten.	150
Tabelle 70:	Überprüfung der Voraussetzungen zur Generierung des linearen Regressionsmodells aus Perspektive der Übergebenden [abhängige Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü].	151
Tabelle 71:	Aufgenommene/Entfernte Variablen der Regressionsmodelle [Perspektive der Übergebenden; abhängige Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü].	152
Tabelle 72:	Modellzusammenfassung aus Perspektive der Übergebende [abhängige Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü].	153
Tabelle 73:	Vergleich der Regressionsmodelle mit abhängiger Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü und Variable Y4 = Gesamturteil (Anfang)_Ü aus Perspektive der Übergebenden.	154
Tabelle 74:	Korrelationen der aufgenommenen (unabhängigen) Variablen und der jeweiligen Items mit dem „Gesamterfolg(Anfang)“ und „Gesamterfolg(Ende)“.	155
Tabelle 75:	Vergleich der Regressionsmodelle mit abhängiger Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü und Variable Y4 = Gesamturteil (Anfang)_Ü aus Perspektive der Übergebenden.	157
Tabelle 76:	Korrelationen der aufgenommenen (unabhängigen) Variablen und der jeweiligen Items mit dem „Gesamterfolg (Anfang)“ und „Gesamterfolg (Ende)“.	158
Tabelle 77:	Relevante Einflussfaktoren auf das Gesamturteil aufgrund der durchgeführten Regressionsanalysen im Vergleich.	159
Tabelle 78:	Übergabeszenario nach der Definition des Projektmanagements.	163
Tabelle 79:	Übergabeszenario direkte Übergabe.	163
Tabelle 80:	Indirekte Übergabe, Projektleiter wechselt.	164
Tabelle 81:	Indirekte Übergabe, Projektteammitglied wechselt.	165
Tabelle 82:	Indirekte Übergabe, Projektleiter wechselt.	166
Tabelle 83:	Übergabe an ein zusätzliches, neues Projektteammitglied.	167
Tabelle 84:	Übergabe an einen zusätzlichen, neuen Projektmitarbeiter.	168
Tabelle 85:	Wesentliche Einflussfaktoren auf den Projektübergabeprozess und daraus abgeleitete Handlungsoptionen.	181

Abkürzungsverzeichnis

ANOVA	Analysis of Variance (Einfaktorielle Varianzanalyse)
df	Anzahl der Freiheitsgrade
F	Prüfwert F für die einfaktorielle Varianzanalyse
H	Hypothese
h^2	Kommunalität
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient
M	Mittelwert
N	Umfang der Stichprobe
p	Signifikanzwert
PAG	Projektauftraggeber
PAKT	Project And Knowledge Transfer
PL	Projektleiter
PMA	Projektmitarbeiter
P.ltg.	Projektleitung
PTM	Projektteammitglied
R / REZI	Rezipient
R	Regressionskoeffizient
ρ	Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (Rho)
r	Korrelationskoeffizient nach Pearson
SD	Standardabweichung
Sig.	Signifikanz
T	Prüfwert einer T-Verteilung
Ü	Übergebender

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurden relevante Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen empirisch untersucht und mit Hilfe der daraus gewonnenen Erkenntnisse Handlungsoptionen für Optimierungen von Projektübergaben abgeleitet. Darauf aufbauend wurde ein Optimierungsprogramm entwickelt, welches zur Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse diente und bereits in Form eines Pilotprojekts im unternehmerischen Kontext implementiert ist. Dazu wurde im Zeitraum von September 2007 bis Januar 2010 am Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie in der Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart in Kooperation mit einem internationalen Großkonzern der Elektrobranche am Forschungs- und Entwicklungsstandort Stuttgart ein mehrstufiges Forschungsprojekt durchgeführt.

In einer ersten Stufe wurden neben der Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen und der aktuellen Befunde, Vorgespräche und qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt, um damit in einer aufbauenden Stufe eine fundierte quantitative Onlinebefragung erstellen und durchführen zu können. Damit konnten empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die relevanten Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen gewonnen und konkrete Handlungsoptionen für Optimierungen von Projektübergaben formuliert werden. Mit Hilfe dieser Optionen wurde abschließend in einer letzten Stufe das Optimierungsprogramm entwickelt und im Unternehmen implementiert.

Der Projektübergabeprozess wurde in dieser Forschungsarbeit zunächst aus den drei unterschiedlichen Perspektiven der Lehr-Lernforschung, des Wissensmanagements und des Projektmanagements theoretisch beleuchtet. Konkrete bereits vorliegende, wissenschaftliche Untersuchungen des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen konnten trotz intensiver Recherchen in diesen Disziplinen nicht ausfindig gemacht werden, so dass in einem ersten Schritt die Übergabesituation mit einer Lehr-Lernsituation verglichen wurde, in der sich der Übergebende gewungenermaßen in der Rolle des Lehrenden, der Rezipient in der Rolle des Lernenden befindet. Als Grundlage zur Generierung eines theoretischen Modells stand daher die Perspektive der Lehr-Lernforschung zunächst stark im Fokus und konnte sukzessive durch die Perspektive des Wissens- und Projektmanagements erweitert und ergänzt werden.

Das theoretische Modell zeigt drei verschiedene Haupteinflussbereiche, welche durch weiteres Ausdifferenzieren genauer spezifiziert wurden. Der erste Haupteinflussbereich „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“ zeigt Faktoren, welche nochmals in organisationale und individuelle Faktoren unterteilt werden können. Diese Faktoren können durch die an der Projektübergabe direkt beteiligten Personen kaum oder gar nicht beeinflusst werden und sind für Projektübergabeprozesse als (nahezu) gegeben anzusehen. Der zweite Haupteinflussbereich beinhaltet „Interaktionsspezifische Faktoren“, welche die Zusammenarbeit und Interaktion der Beteiligten betrifft und welche von diesen daher bedingt beeinflusst werden können. Der dritte Haupteinflussbereich der „Prozessspezifischen Faktoren“ beinhaltet jene Faktoren, welche den eigentlichen Prozess direkt steuern und welche durch die Beteiligten unmittelbar beeinflusst werden können. Daher sind in diesem Haupteinflussbereich die größten Optimierungspotenziale zu finden.

Das Ziel einer erfolgreichen Projektübergabe ist nach der Definition in dieser Forschungsarbeit dadurch gekennzeichnet, dass der Rezipient möglichst schnell, eigenständig, produktiv und effi-

zient innerhalb des Projektteams tätig wird und all seine Fähigkeiten und Kompetenzen gewinnbringend einsetzen kann. Die wesentlichen Einflussfaktoren, um dieses Ziel zu erreichen, konnten mit Hilfe der durchgeführten Analysen ermittelt werden. Dabei kristallisierten sich eine übersichtliche Übergabestruktur, eine gute Zusammenarbeit, klare gegenseitige Erwartungen und klar kommunizierte Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene, eine bedarfsgerechte Unterstützung des Rezipienten, das inhaltliche Interesse der Beteiligten am Projekt sowie deren Motivation für die Übergabe als Haupteinflussfaktoren heraus.

Überraschenderweise hatte es keinen direkten Einfluss auf die Bewertung des Gesamterfolgs der Projektübergabe, welcher allgemeinen Arbeitsbelastung die Beteiligten während des Prozesses ausgesetzt waren und welches Vorwissen der Rezipient nach eigenen Einschätzungen für die Übernahme des Projekts mitbrachte. Allerdings zeigen die Untersuchungen, dass das vorhandene Vorwissen durch den Übergebenden zu Beginn der Projektübergabe gezielt abgeklärt werden sollte. Es spielte für das Gesamturteil der Projektübergabe keine Rolle, ob der Übergebende bereits Erfahrung im Übergeben von Projekten in der Vergangenheit sammeln konnte oder nicht.

Die in dieser Forschungsarbeit untersuchten Projektübergaben lassen außerdem darauf schließen, dass es keinen relevanten Einfluss auf den Gesamterfolg einer Projektübergabe hat, ob das Projekt an einen bereits intern tätigen oder einen neu ins Unternehmen eintretenden Mitarbeiter übergeben wird. Neben den Haupteinflussfaktoren konnten weitere Faktoren ermittelt werden, welche den Prozessverlauf positiv beeinflussen. So ist es hilfreich, zu Beginn der Projektübergabe allgemeine Projektinformationen, wie die Projektstruktur, den Projektzeitplan, die Projektziele und die Meilensteine zur Erreichung dieser Ziele zu erläutern. Der Rezipient sollte die Übergabe mitsteuern können und es sollte gemeinsam von den Beteiligten festgelegt werden, welche Inhalte selbst erarbeitet und welche direkt durch den Übergebenden transferiert werden.

Das entwickelte, zweiteilige Optimierungsprogramm besteht aus einem Softwaretool, sowie einem Workshopkonzept, wodurch die Mitarbeiter unterstützt und befähigt werden, eine strukturierte Projektübergabe planen und durchführen zu können. Der aufgrund dieser Forschungsarbeit entstandene optimierte Prozessablauf wurde in einzelnen Pilotübergaben im unternehmerischen Umfeld erprobt. Diese lassen den Rückschluss auf eine wissenschaftlich fundierte, praxiserprobte gelungene Prozessoptimierung zu.

Summary

Relevant influential factors upon the transfer of knowledge were examined empirically, and with the aid of the results thus gained new options for activities were developed for an optimization of project hand-overs. Based upon this, an optimisation programme was developed in the form of a pilot project. Its implementation exists in an entrepreneurial context already. From September 2007 to January 2010 a multi-level research project was undertaken at the Institute for Educational Science and Psychology in the Department of Vocational Studies and Economic Education, Stuttgart University, in cooperation with the Research and Development Center of an international company in Stuttgart. Preliminary talks and qualitative interviews were conducted, parallel to the survey of the theoretical foundation and up-to-date results, at the first stage, in order to establish and conduct a quantitative online survey at the following stage. Empirically checked insights about the relevant influential factors upon the knowledge transfer within project-transfer processes, were gained and concrete new options for activities of project hand-overs were formulated. At the final stage the optimisation programme was developed and implemented at the company with the aid of these options.

First of all the project transfer process was analysed theoretically from the three different perspectives of teaching-learning research, knowledge management and project management. Despite extensive research it was not possible to find existing concrete, scientific studies of knowledge transfer in project handover processes, in those disciplines. Therefore at the first stage the transfer situation was compared with a teachinglearning situation in which the person handing over the knowledge finds himself forced into in the role of the teacher, the recipient into the role of the student.

Therefore the initial focus was on the perspective of the teachinglearning research which served as a basis for generating a theoretical model. After that the focus was widened to knowledge and projectmanagement perspectives.

The theoretical model outlines three different main areas of influence that are specified by further differentiations. The first main area of influence "general conditions" shows factors which can be divided furthermore into organizational and individual factors. These factors cannot, or only marginally, be influenced by the persons directly involved and must be seen as (almost) given, during the project transfer process. The second main area of influence includes "interaction specific factors", it deals with the teamwork and interaction of the participants and can only be marginally influenced. The third main area of influence, the "process specific factors" includes those factors that guide the actual process directly and it can be influenced by the participants immediately. Therefore the largest optimization potential can be found in this main area of influence.

The goal of a successful project handover is, according to the definition of this research project, identifiable by the recipients' ability to be as fast as possible, independent, productive and efficient within the project team and his ability to employ all his skills and competences effectively. In order to arrive at the results, the main factors of influence were determined with the help of the conducted analyses. In the process a general hand-over structure, good teamwork, clear reciprocal expectations and clearly communicated expectations of the higher hierarchy level, a needs based support of the recipient, the content interest of the participants with regard to the project, as well as their motivation for the handover were analysed as the main factors of in-

fluence.

Surprisingly, neither the general work load pressure the participants were exposed to nor the prior knowledge the recipient brought with him had any direct influence on the evaluation of the complete success of the project handover.

However the examinations have shown that prior knowledge of the person, handing over the project at the start, needs to be checked specifically. It was not relevant for the general evaluation of the project handover whether the person handing it over had, or had not, gained any experience of project hand-overs in the past. The examined project hand-overs in this research paper arrive at the conclusion that it does not have any relevant influence upon the complete success of a project hand-over if a project is assigned to an employee internally, or to a new member of staff.

Apart from the main influence factors further factors, that had a positive influence upon the course of the process, were determined. It is helpful to explain at the beginning of the project hand-over common project information. For example the project structure, the project time plan, the project goals and the milestones to reach those goals.

The recipient should be able to partake in the hand-over process and it should be determined jointly what content should be worked out, and which should be transferred by the person handing it over.

The developed two-part optimisation programme consists of a software tool, as well as a workshop concept. It supports and enables employees to plan, and see through, a structured project hand-over. The optimised process activity that resulted from this research paper was tested by an international company in several individual pilot hand-overs. These pilot hand-overs allow the conclusion that the new optimisation programme is based on a scientifically well-founded process tested in the practical area of business life.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

„Je besser es eine Organisation versteht, mit ihren Wissensressourcen umzugehen und ihre Wissensträger im Aufbau wissensrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zu unterstützen, umso leichter kann sie auf Veränderungen in ihrem gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeld reagieren und innovative Prozesse anstoßen – und damit beweist sie Lernfähigkeit sowohl im Sinne des Anpassens als auch im Sinne des aktiven Gestaltens. Die Lernfähigkeit einer Organisation und der in ihr tätigen Menschen stellt insbesondere in der Wirtschaft mit wachsendem Druck am Markt in jedem Fall einen zentralen Wettbewerbsvorteil dar.“¹

Zahlreiche Unternehmen wollen sich diesen Wettbewerbsvorteil zunutze machen und ihre Wissensressourcen gezielt einsetzen. Um die vorhandenen Wissensressourcen sinnvoll einzusetzen und auszubauen, spielt ein gezielter Wissenstransfer innerhalb des Unternehmens eine besondere Rolle. Durch ihn können Innovationen vorangetrieben, die Produktivität erhöht, organisationales Lernen gefördert, neue Fähigkeiten entwickelt und Wettbewerbsvorteile gesichert werden.² Der Prozess des Wissenstransfers hat je nach Paradigma verschiedene Definitionen. In dieser Arbeit wird der Wissenstransfer als „...the provision or receipt of task information, know-how, and feedback regarding a product or procedure“³ definiert. Der Wissenstransfer stellt dabei keine einseitige Kommunikation vom Sender zum Empfänger dar, sondern funktioniert vielmehr durch eine kontinuierliche soziale Interaktion. Untersuchungen zeigen, dass der Austausch von relevantem Wissen in einem Unternehmen von unterschiedlichen Faktoren abhängt. So ist bereits bekannt, dass die Charakteristiken des Wissens⁴ (z.B. implizite Dimension), die Struktur des Unternehmens⁵ (z.B. geografisch verteilte Niederlassungen), die Beteiligten selbst⁶ (z.B. Persönlichkeit und Vertrauen) und die Unternehmenskultur⁷ eine zentrale Rolle spielen.

Weitere Einflussfaktoren, insbesondere in Bezug auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen, sollen durch diese Arbeit ermittelt werden. Um diesen Prozess genauer zu untersuchen und relevante Einflussfaktoren identifizieren zu können, wurde in Kooperation mit einem internationalen Großkonzern der Elektrobranche am Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Stuttgart in der Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik eine Studie zum Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen durchgeführt.

Die durchgeführte Untersuchung liefert ein theoretisches Erklärungsmodell für erfolgreiche Projektübergaben auf dessen Grundlage konkrete Handlungsoptionen für gelungene Projektübergabeprozesse abgeleitet und ein Optimierungsprogramm für zukünftige Projektübergaben entwickelt werden konnte. Dieses Programm wurde am Forschungs- und Entwicklungsstandort in Stuttgart im Rahmen eines Pilotprojekts bereits implementiert.

¹ Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 9

² Vgl. von Krogh 1998; Hoopes/Postrel 1999; Argote et al. 2000, S. 5

³ Vgl. Cummings 2004, S. 352

⁴ Vgl. Polanyi 1966

⁵ Vgl. Argote et al. 2000

⁶ Vgl. Mooradian et al. 2006

⁷ Vgl. Levin/Cross 2004

Durch Neu- bzw. Umstrukturierungen wechselten MitarbeiterInnen⁸ unternehmensintern die Projektteams oder es kamen neue, zusätzliche Mitarbeiter zum Projektteam hinzu. Diese mussten in das neue Team integriert werden und es benötigte viel Zeit, bis sie all ihre Fähigkeiten und Kompetenzen für das Team gewinnbringend einsetzen konnten. Ausscheidende Mitarbeiter nahmen oftmals ihr über viele Jahre aufgebautes (Projekt)Wissen mit, wodurch dem Unternehmen viel Wissen verloren ging.

Um diese Problematik wissenschaftlich fundiert zu untersuchen und den Prozess optimieren zu können, ist zunächst eine Fixierung von Indikatoren erfolgreicher Projektübergaben erforderlich. In einer ersten Annäherung, die sich auf Einschätzungen von Übergebenden und Rezipienten am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Großkonzerns in Stuttgart stützt, kann der Erfolg einer Projektübergabe daran gemessen werden, inwieweit es dem Rezipienten gelingt, möglichst schnell, eigenständig, produktiv und effizient tätig zu werden.

Eine erste Operationalisierung dieser relativ abstrakten Kriterienkombination erfordert die Konkretisierung und Fixierung dessen, was

- möglichst schnell
- eigenständig
- produktiv
- effektiv

bedeutet.

Dies setzt die Kenntnis der Kompetenzen des Rezipienten bzw. deren Ermittlung voraus und erfordert die Klärung, inwieweit es dem Rezipienten gelingt, seine Kompetenzen in das Team einzubringen.

Prinzipiell besteht dabei die Möglichkeit, Aussagen zur Einlösung dieser „Kriterien“ auf objektiver Ebene oder auch über die subjektiven Einschätzungen der Ausprägungen durch die Betroffenen zu gewinnen. Aus forschungsmethodischen und aus Aufwandsgründen wurde in der vorliegenden Arbeit die zweite Alternative gewählt, wobei auch hier unterschiedliche Perspektiven, d.h. jene der Rezipienten und jene der Übergebenden genutzt und damit eine gewisse Objektivierung erreicht werden konnte.

Der Frage, von welchen Faktoren eine gelungene Projektübergabe abhängt, kann man sich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven annähern. Erstens aus der Perspektive des Wissensmanagements, zweitens aus der Perspektive des Projektmanagements und drittens im Rückgriff auf Erkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung. Für die theoretische Modellierung und die Strukturierung der eingesetzten Untersuchungsinstrumente wird in dieser Arbeit ein Rückgriff auf die Lehr-Lernforschung präferiert, wobei ergänzend auch auf Aspekte des Projekt- und Wissensmanagements zurückgegriffen wird bzw. strukturelle Ähnlichkeiten in den theoretischen Basen zu Überlagerungen führen.

Im Gegensatz zum Projekt- und dem reinen Wissensmanagement ist die Interaktion der an der Übergabe beteiligten Personen sowie der Lern- und Transferprozess während der Übergabe bei der Annäherung über die Lehr-Lernforschung stärker im Fokus. Da davon auszugehen ist, dass die Übergabequalität primär über die Interaktionsqualität bestimmt wird, ist die Modellierung

⁸ Selbstverständlich sind bei allen Angaben ebenso die weiblichen Personen angesprochen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden jedoch auf die explizite Nennung verzichtet.

des Projektübergabeprozesses als Lehr-Lernprozess vorteilhaft. Der Übergebende befindet sich dabei in der Rolle des Lehrenden, der Rezipient in der Rolle des Lernenden. Die Parallelen zwischen formellen Lehr-Lernprozessen und Projektübergaben sind offensichtlich. Vor diesem Hintergrund wird für die theoretische Modellierung auf Erkenntnisse zurückgegriffen, die aus der Analyse von formellen Lehr-Lernprozessen gewonnen wurden. So wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich Qualitätskriterien gelungener Lehr-Lern-Arrangements⁹ auf die Übergabesituation in Projekten übertragen lassen. Im Mittelpunkt stehen dabei jene Faktoren, die für den Lernerfolg, d.h. in der vorliegenden Arbeit für den Erwerb jenes Wissens bedeutsam sind, das für die erfolgreiche Arbeit im neuen Projekt notwendig ist. Außerdem wird für die theoretische Modellierung des Projektübergabeprozesses aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung insbesondere auf Modelle schulischen Lernens und deren Weiterentwicklungen zurückgegriffen.

Da die Perspektive des Wissensmanagements thematisch sehr hohe Bezüge zur Fragestellung aufweist und Projektübergaben als eine spezifische Form des Projektmanagements angesehen werden können, sollen insbesondere für die praktische Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse im unternehmerischen Kontext und für die damit verbundene Entwicklung und Implementierung eines Optimierungsprogramms zur Verbesserung des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen vorwiegend Aspekte des Wissensmanagements und des Projektmanagements in den Vordergrund gestellt und durch Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung ergänzt werden.

Dieser interdisziplinäre Ansatz soll den wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden und gleichzeitig einen direkten, gewinnbringenden Nutzen im unternehmerischen Kontext bieten. Es wird der Anspruch erhoben, ein wissenschaftlich fundiertes und gleichzeitig praxisorientiertes Optimierungsprogramm zu entwickeln, welches direkt in Organisationen eingesetzt werden kann und pragmatische Ansätze liefert, welche mit akzeptablem Aufwand implementiert werden können.

Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, Erfolgsfaktoren für einen gelungenen Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen und somit für eine erfolgreiche Projektübergabe zu ermitteln. So können Gestaltungshinweise und Handlungsoptionen für die Projektübergabe erarbeitet werden, welche es dem Rezipienten ermöglichen, möglichst schnell, eigenständig, produktiv und effizient im zu übergebenden Projekt tätig zu werden. Außerdem sollen Hinweise für die Bewahrung des Projektwissens beim Ausscheiden einzelner Mitarbeiter aus dem Projektteam mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse gegeben werden können. Des Weiteren soll im Rahmen dieser Arbeit geklärt werden, wie ein zu entwickelndes Optimierungsprogramm im Unternehmen implementiert werden kann. Um diese Fragen einer Klärung näher zu bringen, werden die folgenden Grundannahmen zur Modellierung des Übergabeprozesses getroffen.

Da sich der Projektübergabende gezwungenermaßen in der Rolle des Lehrenden und der Rezipient in der Rolle des Lernenden befindet, wird die Übergabesituation als Lehr-Lernsituation modelliert. Das scheint insoweit angemessen, als die Einarbeitung in einen neuen Anforderungskontext nicht als reine Verfügbarmachung von Informationen, sondern als (gestützter) Lernprozess zu begreifen ist, der die Verarbeitung der relevanten Informationen und gegebenenfalls auch den Aufbau neuer Fähigkeiten erfordert. Daher scheint es vorteilhaft für die Analyse insbesondere Ansätze aus der Lehr-Lernforschung heranzuziehen und auf die Projektübergabesituation zu übertragen.

⁹ Vgl. Anderson, L.W. 1995; Brophy 2000; Ditton 2000; Gruehn 2000; Helmke 2004; Meyer 2004; Helme/Weinert 1997

Forschungsmethodisch war angesichts des gegenwärtigen Kenntnisstandes zunächst ein qualitativer Zugang angemessen, da bisher kaum belastbare Erkenntnisse zu diesem Themenfeld vorliegen und auch explorative Zugänge zur Thematik eher Seltenheitswert haben. Um über die mit dem qualitativen Ansatz verfolgte Sondierung des Feldes und einer daran anschließenden Hypothesengenerierung hinauszukommen, wurde im Anschluss ergänzend ein quantitativer Ansatz realisiert, welcher die gewonnenen Erkenntnisse nochmals breiter absichern konnte und aufgrund der statistischen Auswertung weitere Handlungsoptionen für die Optimierung von Projektübergaben lieferte.

Auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung, den Hinweisen aus dem Wissens- sowie dem Projektmanagement und den Ergebnissen der Befragungen, wurden Handlungsoptionen und darauf aufbauend ein Optimierungsprogramm für den gezielten Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen entwickelt und im unternehmerischen Kontext versuchsweise implementiert.

1.2 Forschungsmethodik

Die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Forschungsarbeiten wurden im Rahmen einer von einem internationalen Großkonzern der Elektrobranche in Auftrag gegebene Studie von September 2007 bis Februar 2010 durchgeführt.

Neben der theoretischen Aufarbeitung des für diese Arbeit notwendigen Rahmens auf Basis einer Literaturrecherche wurden empirische Untersuchungen in Form von Leitfadeninterviews und Onlinebefragungen durchgeführt. Die daraus gewonnenen, wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse führten zu einer pragmatischen Lösung für die Umsetzung im Unternehmensalltag und könnten nach ersten Erfahrungen in der Praxis sinnvoll genutzt werden. Dieser problem- und handlungsorientierte Ansatz ermöglichte es, eine Prozessoptimierung durchzuführen und dabei ein Optimierungsprogramm zu entwickeln, welches im unternehmerischen Kontext eine breite Anwendung findet. Nachfolgend ist in Abbildung 1 der methodische Ablauf der Forschungsarbeit dargestellt.

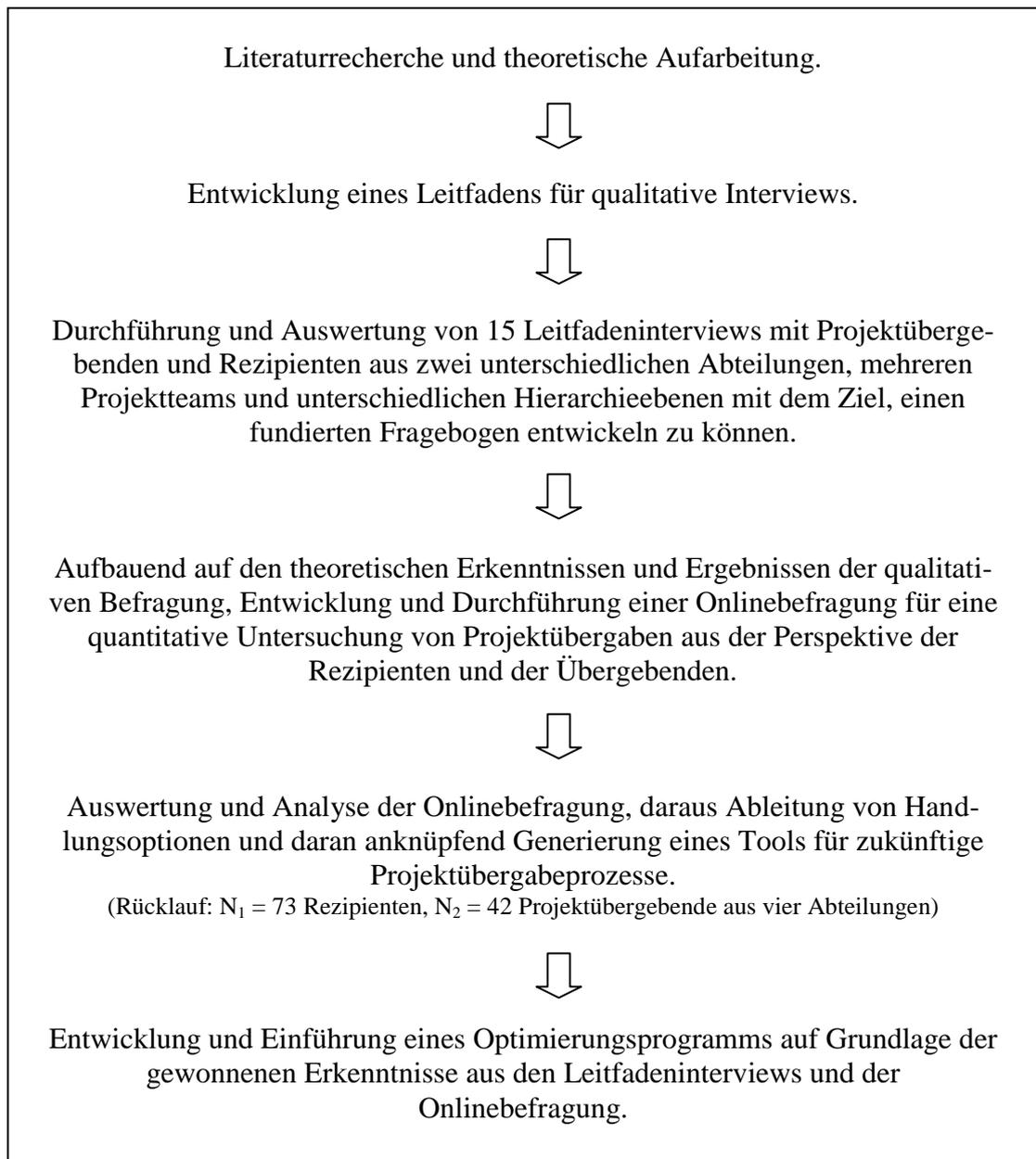


Abbildung 1: Schematische Darstellung der Forschungsmethodik.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in acht Kapitel. Die Grobstruktur besteht aus einem einleitenden Kapitel (Kapitel 1), einem theoretischen Kapitel (Kapitel 2) und einem Kapitel zur Darstellung des generierten theoretischen Modells (Kapitel 3). Einem Kapitel zur Ableitung der Forschungsfragen und Hypothesen (Kapitel 4), daran anschließend einem Kapitel zum Design der empirischen Studie (Kapitel 5) und zur Überprüfung des Modells (Kapitel 6) und einem Kapitel zur Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis (Kapitel 7). Am Ende der Arbeit folgt ein Schlusskapitel mit Zusammenfassung und kritischer Reflexion (Kapitel 8).

Im Anschluss an das vorliegende einleitende Kapitel werden im zweiten Kapitel die für das Verständnis dieser Arbeit notwendigen Grundlagen im Bereich der Lehr-Lernforschung sowie

dem Projekt- und Wissensmanagement erörtert, um dadurch einen Bezugsrahmen für die darauf folgenden Kapitel zu schaffen. Darin wird sukzessive aufgrund der theoretischen Grundlagen ein Modell entwickelt, welches den Projektübergabeprozess und die zu untersuchenden Einflussfaktoren abbildet. Im dritten Kapitel werden die Konsequenzen für die theoretische Modellierung von Projektübergaben erörtert und das neu entwickelte Modell zur Untersuchung und Analyse des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen wird aufgezeigt. Im Anschluss daran werden die aus den vorherigen Unterkapiteln abzuleitenden Forschungsfragen und Hypothesen expliziert. Kapitel fünf geht auf das Design der empirischen Untersuchung genauer ein. Die zweistufige Forschungsstudie mit einer qualitativen und einer quantitativen Befragung wird zunächst aus forschungsmethodischer Sicht betrachtet, bevor auf ausgewählte Ergebnisse bzw. gewonnene Erkenntnisse im sechsten Kapitel ausführlicher eingegangen wird. Im daran anschließenden siebten Kapitel ist der Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis mit der Entwicklung und Implementierung der vorgeschlagenen Handlungsoptionen für die Optimierung des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen dargestellt. Abschließend erfolgen im achten und letzten Kapitel der Arbeit die Zusammenfassung und die kritische Reflexion der Ergebnisse. Die Arbeit wird mit einem Ausblick auf die noch offenen bzw. den auf die Arbeit aufbauenden Forschungsfragen abgeschlossen.

2 Stand der Forschung

Um den theoretischen Rahmen für diese Forschungsarbeit aufspannen zu können, werden in diesem Kapitel die theoretischen Grundlagen und aktuellen Forschungserkenntnisse dargestellt. Dabei sollen jene Grundlagen und Forschungserkenntnisse aufgezeigt werden, bei welchen davon auszugehen ist, dass sie sich als besonders relevant und fruchtbar für die vorliegende Fragestellung erweisen.

Wie in der Einleitung bereits skizziert, wird der Projektübergabeprozess in dieser Forschungsarbeit als Lehr-Lernprozess modelliert. Dadurch rückt die Perspektive der Lehr-Lernforschung stark in den Fokus und kann insbesondere für die Entwicklung und Strukturierung der Forschungsinstrumente als zentrale Perspektive angesehen werden. Für die Umsetzung der Erkenntnisse im unternehmerischen Kontext rücken hingegen die Erkenntnisse und Modelle des Wissens- sowie des Projektmanagements stärker in den Mittelpunkt.

Zu Beginn dieses Kapitels steht zunächst das weite Feld der Lehr-Lernforschung im Vordergrund. In einer ersten Annäherung an die Frage, welche Faktoren einen gelungenen Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen beeinflussen, soll zunächst unterstellt werden, dass sich wissenschaftlich bereits bestätigte Qualitäts- und Gütekriterien für gelungene Lehr-Lernsituationen auf Projektübergabesituationen übertragen lassen und dass sich diese auch auf den Übergabeerfolg in Projektübergabeprozessen positiv auswirken.¹⁰

Diese Grundannahme soll aufgrund der durchgeführten Untersuchung im Rahmen dieser Forschungsarbeit genauer betrachtet und gegebenenfalls bestätigt werden. Zunächst werden jedoch vorhandene Modelle schulischen Lernens¹¹ dargestellt, um daraus Schlüsse und Hinweise für die theoretische Modellierung von Projektübergaben aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung ziehen zu können. Im Anschluss daran soll die zentrale Forschungsfrage im wissenschaftlichen Kontext des Wissensmanagements verortet und auf Begriffe und Modelle im Wissensmanagement genauer eingegangen werden. Darauf folgt die Betrachtung des Übergabeprozesses aus der Perspektive des Projektmanagements, wodurch insbesondere Hinweise für die Entwicklung und Implementierung eines Optimierungsprogramms gewonnen werden sollen.

Aufgrund der theoretischen Grundlagen und der vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse sowie des sich daraus ergebenden theoretischen Modells sollen im Anschluss forschungsleitende Hypothesen formuliert werden.

¹⁰ Vgl. Anderson 1995; Brophy 2000; Slavin 1994; Ditton 2000; Gruehn 2000; Helmke 2004 und 2006; Meyer 2004; Helmke/Weinert 1997

¹¹ Vgl. Carroll 1963; Bloom 1976; Cremers 1994; Slavin 1994; Walberg 1981 und 1990; Helmke 2006

2.1 Lehr-Lernforschung

Den bisherigen Forschungsstand bezüglich der Frage nach guten und gelungenen Lehr-Lernarrangements darzustellen, ist nicht einfach. Die Frage, was gute Lehr-Lernarrangements sind, welche Qualitätskriterien diesbezüglich eine Rolle spielen und nach welchen Kriterien diese zu beurteilen sind, setzt komplexere Überlegungen voraus. Dies liegt unter anderem daran, dass die Begrifflichkeit was mit „guten Lehr-Lernarrangements“ gemeint ist, nur sehr unscharf bestimmt ist. Dabei stellt sich die Frage, worauf „gut“ zu beziehen ist. Es kann auf die Professionalität der Lehrperson, auf die Lehr- und Lernprozesse, auf die Effekte (Outputqualität/Lernerfolg) oder auf eine Mischung aus all dem bezogen werden.

„Die Diskussion über die Unterrichtsqualität ist durch verbreitete Missverständnisse gekennzeichnet.“¹² Diese Missverständnisse beruhen zum Teil darauf, dass eine unangebrachte Gleichsetzung von Quantität (Vorkommen) und Qualität (Güte) vorgenommen wird.¹³

In den folgenden Kapiteln sollen zunächst grundlegende Modelle schulischen Lernens und deren Weiterentwicklungen dargestellt werden, um so eine Annäherung an die Beurteilung von guter Qualität in Bezug auf Lehr-Lernarrangements realisieren zu können. Im Anschluss daran sollen Strukturierungsansätze des Konstrukts „Unterrichtsqualität“ bzw. „Qualität von Lehr-Lernarrangements“ vorgenommen werden, um so ein entsprechendes theoretisches Modell für die Untersuchung und Analyse von Projektübergaben aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung sukzessive erstellen zu können.

2.1.1 Lernmodelle als Ansätze für die Untersuchung und Analyse von Projektübergaben

2.1.1.1 Carrolls Modell schulischen Lernens

Carroll definiert in seinem „Modell schulischen Lernens“ den Grad des Lernerfolgs als Funktion der tatsächlich aufgewendeten Lernzeit in Relation zur benötigten Lernzeit.¹⁴ Dabei sieht er die benötigte Lernzeit in Abhängigkeit der aufgabenspezifischen Begabung des Schülers und dessen Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen. Diese Fähigkeit wird durch die kognitiven Eingangsvoraussetzungen des Schülers und durch die Unterrichtsqualität beeinflusst. Die Ausdauer des Schülers und die zugestandene Lernzeit bedingen in diesem Modell die tatsächlich aufgewendete Lernzeit. Die Unterrichtsqualität wird dabei durch eine klare Darstellung der Aufgabenanforderung, eine adäquate Darbietung der Aufgabe, eine angemessene Lernschrittfolge und durch die Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse und -charakteristika bestimmt. Die Unterrichtsqualität beeinflusst direkt die Ausdauervariable und die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen.¹⁵

¹² Helmke 2006, S. 43

¹³ Vgl. Helmke 2006

¹⁴ Vgl. Carroll 1963

¹⁵ Vgl. Carroll 1963

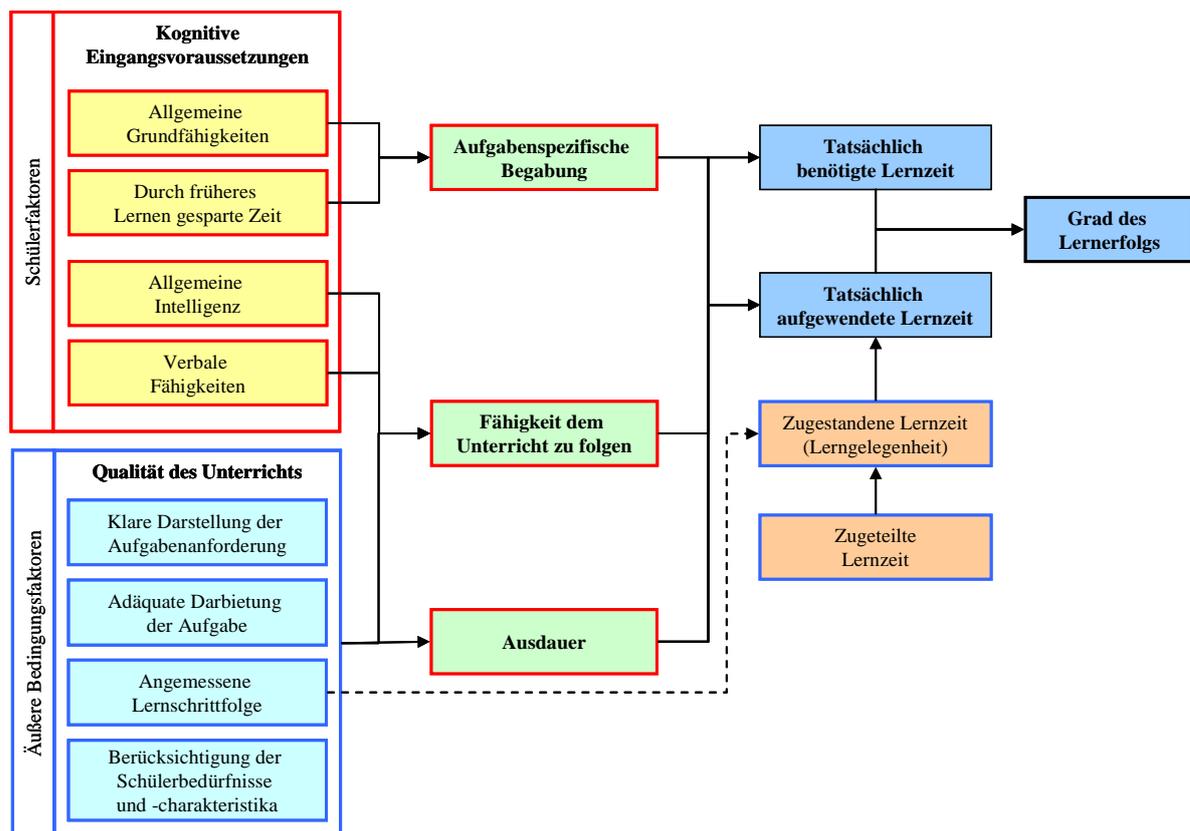


Abbildung 2: Carrolls Modell schulischen Lernens.¹⁶

Carroll postuliert, dass hohe Ausprägungen der Merkmale lernförderlichen Unterrichts niedrige kognitive Eingangsvoraussetzungen kompensieren können. Dabei sieht er die benötigte Lernzeit kaum in Abhängigkeit von der Fähigkeit dem Unterricht zu folgen, sondern maßgeblich von der aufgabenspezifischen Begabung.¹⁷ Je geringer die Merkmale der Unterrichtsqualität ausgeprägt sind, desto wichtiger werden im Umkehrschluss die Eingangsvoraussetzungen des Schülers. Von diesen hängt es ab, ob der Schüler dem Unterricht folgen kann oder nicht. Nach diesem Modell hängt die schulische Leistung und somit der Grad des Lernerfolgs also von drei Schülerfaktoren [(1) aufgabenspezifische Begabung, (2) allgemeine Fähigkeit dem Unterricht zu folgen, (3) Motivationsfaktor Ausdauer] und zwei äußeren Bedingungsfaktoren [(1) Lernzeit, (2) Unterrichtsqualität] ab. Für Carroll ist die Unterrichtsqualität somit unabhängig von den Eingangsvoraussetzungen der Schüler.

2.1.1.2 Modell schulischen Lernens nach Bloom

Wie Carroll definiert auch Bloom die Qualität des Unterrichts als eine von den Eingangsvoraussetzungen der Schüler unabhängige Variable.¹⁸ Dies ist jedoch empirisch nicht haltbar, da sich die Lehrkräfte in ihrem Verhalten auch an den Voraussetzungen und Merkmalen der Schüler orientieren.¹⁹

¹⁶ Vgl. Carroll 1963, in Anlehnung an Harnischfeger/Wiley 1977, S. 209

¹⁷ Vgl. Carroll 1963

¹⁸ Vgl. Bloom 1976

¹⁹ Vgl. Weinert/Schrader/Helmke 1989

Die Lernleistung wird im Modell schulischen Lernens nach Bloom über die Leistungshöhe und Leistungsart, die Lernrate und die affektiven Lernergebnisse (z. B. Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit) bestimmt. Diese Lernleistung ist das Resultat kumulativer Prozesse, denn die Bewältigung einer Lernaufgabe führt zu entsprechenden affektiv-motivationalen Lernergebnissen, welche wiederum die Eingangsvoraussetzungen für die nächste Lernaufgabe sind. Nach Bloom sind die entscheidenden Prädiktoren für gute Lernergebnisse die Unterrichtsqualität sowie die kognitiven und affektiven Eingangsvoraussetzungen des Schülers. Dabei sieht er Strukturierungshinweise der Lehrkraft bezüglich der Lernstoffabfolge, Bekräftigung durch Lob und Tadel, eine aktive Schülerbeteiligung durch Management- und Monitoring-Strategien und Korrekturen durch Anregungen bzw. Rückmeldungen an die Schüler als einzelne Aspekte der Unterrichtsqualität. Die Lernzeit spielt für ihn, im Vergleich zu Carroll, eine untergeordnete Rolle.²⁰

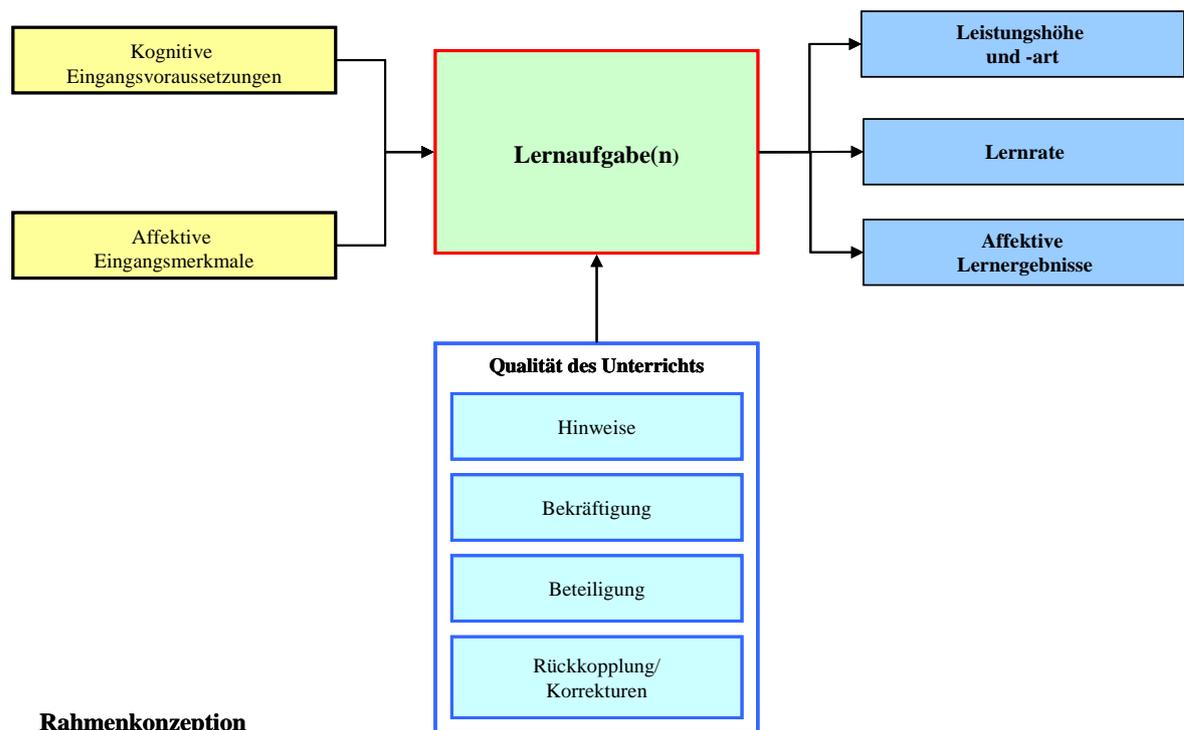


Abbildung 3: Modell schulischen Lernens nach Bloom.²¹

Eine kritische Betrachtung zeigt, dass sowohl im Modell schulischen Lernens nach Carroll, als auch im Modell schulischen Lernens nach Bloom, die Unterrichtsqualität nicht genauer definiert ist.²² Bloom weist jedoch einzelne Aspekte zur positiven Gestaltung des Unterrichts auf. Bei Carroll wird außerdem nicht geklärt, was eine tatsächlich aufgewendete Lernzeit bzw. eine aktive Lernzeit bezüglich der Elaboration und Bewältigung der Lerninhalte im Einzelfall bedeutet.²³ Des Weiteren kommt der Einfluss der Lehrkraft bei Carroll nur indirekt über die Wirkung der zugestandenen Lernzeit und die Unterrichtsqualität auf die individuellen Variablen der tatsächlich benötigten und aufgewendeten Lernzeit zur Geltung. Sowohl bei Carroll, als auch bei Bloom sind die Verhaltensmerkmale und Persönlichkeitsfaktoren der Lehrkraft nicht berücksichtigt.

²⁰ Vgl. Bloom 1976

²¹ in Anlehnung an Bloom 1976

²² Vgl. Niegemann 2001

²³ Vgl. Treiber 1982

Für die Modellierung von Projektübergaben lassen sich aus den Modellen schulischen Lernens nach Carroll und Bloom einige Schlüsse ziehen. Setzt man den Grad des Lernerfolgs mit dem Übergabeerfolg gleich, so ist dieser nach dem Modell von Carroll von drei Faktoren des Rezipienten und zwei äußeren Bedingungsfaktoren abhängig. Es soll unterstellt werden, dass der Rezipient für die Übergabe eine aufgaben- und somit projektspezifische Begabung bzw. Ausbildung mitbringt, eine allgemeine Fähigkeit der Übergabe zu folgen besitzt und mit einer gewissen Motivation bzw. Ausdauer in diesem Prozess involviert ist. Der Rezipient hat also gewisse Grundfähigkeiten und eine allgemeine Intelligenz, wodurch die tatsächlich benötigte Lernzeit bzw. die Zeit, welche benötigt wird, um die Inhalte des Projekts zu übergeben und zu lernen, beeinflusst wird. Welche Ausdauer er dabei mitbringt, beeinflusst sicherlich auch die tatsächlich aufgewendete Lern- bzw. Übergabezeit. Sie ist nötig, um gewisse Übergabeziele zu erreichen. Generell muss an dieser Stelle in Frage gestellt werden, inwieweit eine Motivation und Ausdauer bei den Beteiligten für die Übergabe überhaupt vorhanden ist, wenn diese die Übergabe gezwungenermaßen durchführen müssen.

Als äußere Bedingungen sind nach dem Modell von Carroll, bezogen auf Projektübergaben, die für die Übergabe zur Verfügung stehende Zeit und die Qualität der Übergabe anzusehen. Die Übergabe- bzw. Lernzeit wird dabei hauptsächlich von der Organisation vorgegeben und kann nur geringfügig durch den Übergebenden oder den Rezipienten beeinflusst werden. Die Qualität der Übergabe bleibt an dieser Stelle genauer zu definieren. Diese hängt sicherlich nicht nur von äußeren Bedingungen ab. Das Modell schulischen Lernens nach Carroll hat an dieser Stelle deutliche Defizite. Um diese Defizite auszugleichen und um zu einem brauchbaren Modell für die Konstruktion der Forschungsinstrumente und zur Analyse von Projektübergaben zu kommen, müssen somit weitere Modelle herangezogen werden.

Betrachtet man das Modell schulischen Lernens nach Bloom aus der Perspektive der Projektübergaben, so lassen sich auch hier Rückschlüsse für die vorzunehmende Modellierung ziehen. Auch für Bloom sind wie für Carroll die entscheidenden Prädiktoren für gute Lernergebnisse die Unterrichtsqualität und die kognitiven und affektiven Eingangsvoraussetzungen der Schüler. Auch er sieht diese beiden Prädiktoren unabhängig voneinander. Allerdings erweitert Bloom sein Modell, indem er einzelne, konkrete Aspekte der Unterrichtsqualität ausführt. Überträgt man diese Aspekte auf die Übergabesituation, so können Strukturierungshinweise durch den Übergebenden bezüglich der Abfolge der zu übergebenden Inhalte, eine Bekräftigung des Rezipienten, eine aktive Beteiligung des Rezipienten am Prozess sowie ein entsprechendes (zweiseitiges) Feedback hilfreich für einen positiven Übergabeprozess sein.

Da auch Bloom keine exakte Definition der Unterrichtsqualität, sondern lediglich einzelne Aspekte der Unterrichtsqualität in seinem Modell integriert, sollen im Folgenden weitere Modelle für die vorliegende Fragestellung herangezogen werden, um sich dem Konstrukt „Unterrichtsqualität“ und somit auch dem Konstrukt „Übergabequalität“ zu nähern.

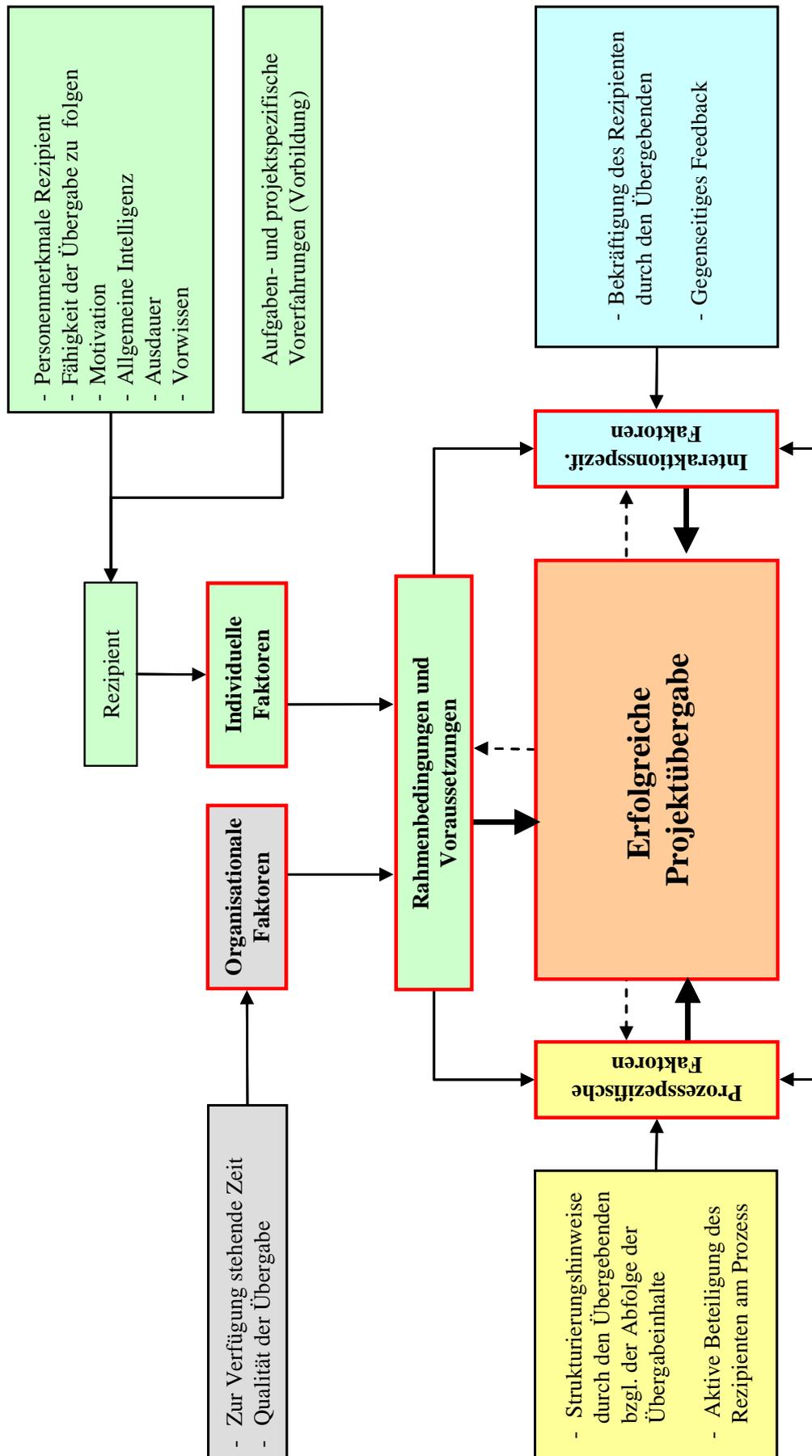


Abbildung 4: Theoretisches Modell für Projektübergaben auf Grundlage der Modelle schulischen Lernens nach Carroll und Bloom.

Die beiden vorgestellten Modelle schulischen Lernens nach Carroll und nach Bloom bilden die Grundlage für die erste Modellierung einer erfolgreichen Projektübergabe und deren Einflussfaktoren.²⁴ In oben stehender Abbildung ist zu erkennen, dass eine erfolgreiche Projektübergabe (1) durch die gegebenen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, (2) durch interaktionsspezifische Faktoren und (3) durch prozessspezifische Faktoren beeinflusst wird.

Die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen sind in organisationale und individuelle Faktoren unterteilt. Die individuellen Faktoren sind die Personenmerkmale des Rezipienten, die aufgaben- bzw. projekt-spezifischen Vorerfahrungen und die Vorkenntnisse des Rezipienten.

Durch die gestrichelten Pfeile ist angedeutet, dass die einzelnen Einflussbereiche auch durch die Projektübergabe beeinflusst werden können. So wirkt sich beispielsweise eine erfolgreich durchgeführte Projektübergabe auf den Rezipienten in der Weise aus, dass dieser bei einer erneuten Übergabe mit anderen Vorkenntnissen und Vorerfahrungen den Übergabeprozess durchläuft. Somit wären für die nächste Übergabe andere Rahmenbedingungen vorhanden.

Die interaktionsspezifischen Faktoren werden in diesem Modell durch die beiden Aspekte „Bekräftigung des Rezipienten“ und „gegenseitiges Feedback“ abgebildet. Die prozessspezifischen Faktoren werden durch die beiden Variablen „Strukturierungshinweise durch den Übergebenden“ und „Aktive Beteiligung des Rezipienten“ abgedeckt.

Dieses Modell weist noch einige Defizite auf und stellt lediglich einen ersten, rudimentären Ansatz für die Modellierung dar. Daher soll es im Folgenden durch weitere wissenschaftlich fundierte Ansätze und Modelle ergänzt werden, um so zu einer aussagekräftigeren Modellierung des Übergabeprozesses aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung zu gelangen.

2.1.1.3 Weiterentwicklung der Modelle durch Creemers und Slavin

In Creemers' „Theory of Educational Effectiveness“²⁵ wird das Konstrukt „Unterrichtsqualität“ in drei Komponenten [(1) Beschaffenheit der Lehrpläne, (2) innere Differenzierungsmaßnahmen und (3) Verhaltensmerkmale des Lehrers] aufgeschlüsselt. Diese müssen aufeinander abgestimmt sein und sinnvoll kombiniert werden, da nur dann Synergieeffekte hinsichtlich schulischen Lernens möglich sind.²⁶

Unter der Beschaffenheit der Lehrpläne fasst Creemers die Quantität des Lernstoffs bzw. des Unterrichts, die Strukturierung und Klarheit des Lernstoffs, das Anwenden von Advanced Organizern und das Durchführen von Evaluationen bzw. Feedbackmaßnahmen zusammen.²⁷ Innere Differenzierungsmaßnahmen sind für ihn eine adäquate Anwendung von Mastery Learning-Konzepten, die Bildung leistungshomogener Gruppen und der Einsatz kooperativer Lernformen. Creemers greift die Verhaltensmerkmale der Lehrer auf und bringt diese im Gegensatz zu Bloom und Carroll in sein Modell ein. Er versteht darunter ein effizientes Klassenmanagement, die Vergabe von Hausaufgaben mit adäquatem Umfang und Inhalt, das Vermitteln eindeutiger Zielsetzungen, das Kommunizieren angemessener Leistungserwartungen, das Strukturieren des Unterrichts, eine klare Darstellung der Lerninhalte, das Überprüfen der Lernzielerreichung, eine gezielte Lernstandsrückmeldung an den Schüler und bei Bedarf das Durchführen von korrigie-

²⁴ Vgl. Carroll 1963; Bloom 1976

²⁵ Vgl. Creemers 1994

²⁶ Vgl. Creemers 1994

²⁷ Vgl. Creemers 1994

renden Maßnahmen. Creemers verweist anhand der Thematisierung der Lehrplanqualität auf den institutionellen Kontext bei gleichzeitiger differenzierter Analyse des Lehrerverhaltens.²⁸

Auch Creemers integriert wie Bloom in seinem Konstrukt der Unterrichtsqualität die Klarheit und Strukturierung des Lernstoffs und Feedbackmaßnahmen. Er ergänzt die Modelle von Bloom und Carroll um die Quantität des Lernstoffs bzw. des Unterrichts und um das Anwenden von Advanced Organizern.

Bezogen auf Projektübergaben bedeuten diese, dass der Erfolg der Übergabe von der Quantität, also dem zeitlichen Umfang (z. B. Anzahl der durchgeführten Übergabemeetings) beeinflusst werden könnte. Auch die Anwendung von Advanced Organizern könnte sich positiv auf den Übergabeerfolg auswirken. Da in Projektübergaben keine direkten Hausaufgaben vergeben werden, können diese im Übergabekontext als Aufgaben für die Zeit zwischen einzelnen Übergabemeetings verstanden werden. Diese in einem adäquaten Umfang und mit einem entsprechenden Inhalt zu versehen, bleibt Aufgabe des Übergebenden. Insbesondere klare Zielsetzungen für die Übergabe und das Kommunizieren von Leistungserwartungen sowie das Strukturieren der Projektübergabe mit einer klaren Darstellung der Übergabeinhalte im Prozess und gezielte Rückmeldungen zu den bereits übergebenen Inhalten sollen in der Modellierung des Projektübergabeprozesses integrativ verarbeitet werden.

Generell kann durch Creemers mit den Verhaltensmerkmalen des Lehrenden respektive die des Übergebenden, ein weiterer wichtiger Einflussfaktor für die theoretische Modellierung aufgenommen werden.

Auch Slavin entwickelt die vorhandenen Modelle des schulischen Lernens weiter.²⁹ Er postuliert in seinem „Modell of Instructional Effectiveness“ eine multiplikative Verknüpfung von vier veränderbaren Variablen [(1) Unterrichtsqualität (Quality), (2) angemessenes Instruktionslevel (Appropriateness), (3) Anreizwert (Incentives) und (4) Lernzeit (Time) hinsichtlich der Schulleistung] als notwendige Voraussetzungen für einen effektiven Unterricht.³⁰ Diese vier Komponenten leitet Slavin, genau wie Creemers, aus den Ergebnissen empirischer Untersuchungen ab. In der englischen Bezeichnung ergibt sich aufgrund der Anfangsbuchstaben dieser vier Komponenten das Akronym „QAIT“, weshalb dieses Modell nach Slavin auch „QAIT-Modell“ genannt wird.³¹

Sein Modell wird durch die nicht veränderbaren, schülerbezogenen Inputvariablen „Personenmerkmale des Schülers“ und „Schülermotivation“ ergänzt.

²⁸ Vgl. Creemers 1994

²⁹ Vgl. Slavin 1994

³⁰ Vgl. Slavin 1994, S. 143

³¹ Vgl. Slavin 1994

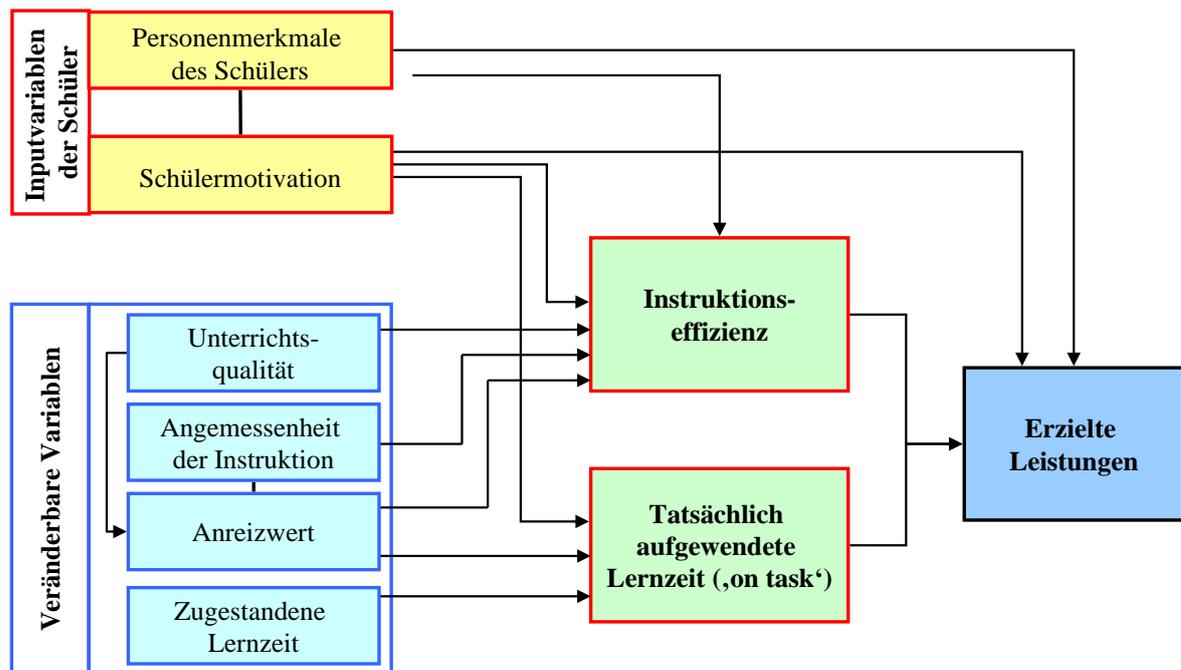


Abbildung 5: QAIT-Modell.³²

Das QAIT-Modell nach Slavin wurde von Ditton nochmals weiterentwickelt bzw. spezifiziert.³³ Ditton führt die vier veränderbaren Variablen weiter aus und sichert diese empirisch ab. Zusammenfassend sind diese in der folgenden Tabelle stichwortartig ausgeführt.

Qualität (Quality)	Motivierung (Incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos (Pacing) Angemessenheit des Medieneinsatzes Übungsintensität Behandelte Stoffumfang Leistungserwartungen und Anspruchsniveau	Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele Bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit (Appropriateness)	Unterrichtszeit (Time)
Angemessenheit des Schwierigkeits-grades Adaptivität Diagnostische Sensibilität/ Problemsensitivität Individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung	Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement, Klassenführung

Tabelle 1: Bedeutsame Faktoren des Unterrichts im QAIT-Modell.³⁴

³² In Anlehnung an Slavin 1994, S. 149

³³ Vgl. Ditton 2000

³⁴ Ditton 2000, S. 82, in Anlehnung an Slavin

Die einzelnen Variablen und deren Ausführungen nach Ditton weisen untereinander enge Bezüge auf. So ordnet er beispielsweise die ‚Angemessenheit des Tempos‘ und die ‚Angemessenheit des Medieneinsatzes‘ der Variablen ‚Qualität‘ zu, obwohl die Variable ‚Angemessenheit‘ existiert und diese auch dort zugeordnet werden könnten.

Die Unterrichtsqualität wird in diesem Modell im Wesentlichen durch die Lehrplanqualität und eine klare, strukturierte und bildhafte Darstellung der Lerninhalte unter Bezug auf das Schülervorwissen sowie einen adäquaten Medieneinsatz bei einer enthusiastischen und humorvollen Art der Lehrkraft bestimmt. Die Angemessenheit wird durch eine entsprechende Instruktion gesichert, welche je nach Vorwissen und unterschiedlicher Lernraten der Schüler auf deren verschiedene Bedürfnisse abgestimmt ist. Die effektivste Methode für eine heterogen zusammengesetzte Klasse ist eine temporäre Bildung fähigkeits- bzw. leistungshomogener Klassen oder Subgruppen. Um dies zu erreichen, müsste nach Slavin konsequenterweise eine individualisierte Instruktion gewährleistet werden.³⁵ Diese bringt allerdings Schwierigkeiten im Klassenmanagement mit sich und zeigt außerdem nicht durchgängig positive Schulleistungseffekte.³⁶ Die extrinsische Motivation der Schüler, Lerngelegenheiten wahrzunehmen, kann nach Slavin beispielsweise durch Lob und Auszeichnungen gesteigert werden.³⁷ Gruehn weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass gemäß Deci und Ryan, Lob auch intrinsisch motiviertes Lernen bewirken kann.³⁸ Die Lernzeit hängt in Anlehnung an das Modell schulischen Lernens nach Carroll von der zugestandenen Lernzeit und der tatsächlichen Lernzeit ‚on task‘ ab.³⁹ Die zugestandene Lernzeit kann dabei von der Lehrkraft direkt beeinflusst werden, die tatsächliche Lernzeit ist dagegen ein Produkt der Lerngelegenheiten, der Schülermotivation und der Unterrichtsqualität. Dies zeigt sich im QAIT-Modell in der Darstellung der tatsächlichen Lernzeit als moderierende Variable und der zugestandenen Lernzeit als veränderbare, exogene Variable.

Die Struktur dieses Modells verdeutlicht gleichzeitig einen Kernpunkt der Ausführungen von Slavin: „... effective instruction is not just good teaching.“⁴⁰ Nur wenn alle vier Faktoren auf den jeweiligen Kontext zugeschnitten sind, ist ein effektiver Unterricht möglich.⁴¹ Die Modellkonstellation bekommt erst dadurch einen hinreichenden Charakter, wenn die Schüler zusätzlich über ein entsprechendes Vorwissen und Motivation verfügen und wenn sie die benötigte Lernzeit auch tatsächlich aufbringen.

Slavin und Creemers zeigen beide eine deutliche Übereinstimmung in ihren konstatierten Unterrichtsmerkmalen und ihrer empirischen Herangehensweise. Es ist ihnen bei ihren Modellausführungen gelungen, bisherige Befunde der Unterrichtsforschung zu integrieren und zu systematisieren. Sie zeigen, dass Unterricht nicht nur ein aus singulären Komponenten bestehendes Konstrukt ist, sondern verdeutlichen, dass Unterricht ein „...komplexes Gefüge mit mehr oder weniger effektiven Kombinationen unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und Lehrerverhaltensweisen...“ ist.⁴²

Genauso verhält es sich mit Projektübergaben. Auch diese stellen ein komplexes Gefüge von Kombinationen unterschiedlicher Methoden und Verhaltensweisen der Übergebenden und Rezipienten dar. Sie sind keineswegs ein aus singulären Komponenten bestehendes Konstrukt.

³⁵ Vgl. Slavin 1994

³⁶ Hartley 1977, zitiert nach Slavin 1994

³⁷ Vgl. Slavin 1994

³⁸ Vgl. Gruehn 2000; Deci/Ryan 1995

³⁹ Vgl. Carroll 1963

⁴⁰ Slavin 1994, S. 143

⁴¹ Vgl. Slavin 1994

⁴² Vgl. Gruehn 2000, S. 12

Für die Modellierung von Projektübergaben bedeutet dies, dass neben dem Verhalten des Übergebenden auch die „Personenmerkmale“ und die „Motivation“ der Rezipienten den Übergabeprozess beeinflussen können. Da diese Variablen jedoch sehr schwer zu beeinflussen und zu verändern sind, sollen diese für die durchzuführende Prozessoptimierung im Unternehmen nur sekundäre, für die wissenschaftliche Betrachtung des Prozesses jedoch direkte Beachtung finden.

Auch Slavin bzw. Ditton betonen die zentrale Bedeutung von Struktur und Klarheit für einen erfolgreichen Lernprozess bzw. für die erzielten Lernleistungen.⁴³ Aufgrund der inhaltlichen Fokussierung, welche implizit Bezüge zur vorliegenden Fragenstellung aufweist, sollen für die durchzuführende Untersuchung die vier veränderbaren Faktoren nach Slavin (Qualität, Angemessenheit, Motivierung, Zeit) direkt im Modell abgebildet werden.

⁴³ Vgl. Slavin 1994; Ditton 2000

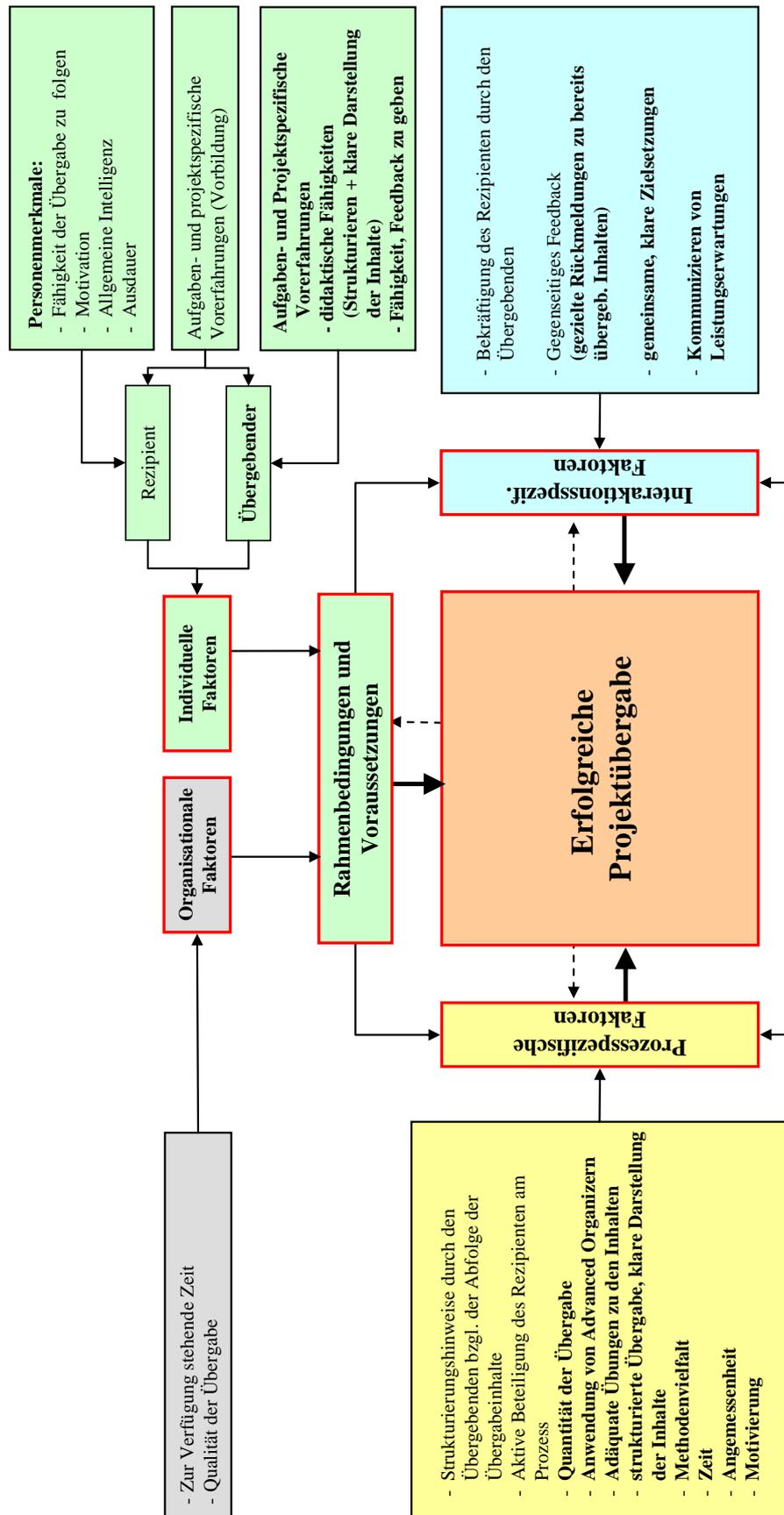


Abbildung 6: Theoretisches Modell erfolgreicher Projektübergaben (ergänzt im Anschluss an Creemers und Slavin).⁴⁴

⁴⁴ Die Ergänzungen sind fett gedruckt.

Das hier abgebildete Modell zeigt den bereits generierten Ansatz auf Grundlage der Modelle nach Carroll und Bloom ergänzt durch Ableitungen aus den Modellen schulischen Lernens nach Creemers und Slavin. Es fällt auf, dass dadurch die aufgaben- und projektspezifischen Vorerfahrungen der Rezipienten bei den individuellen Faktoren der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen ergänzt wurden. Auch den interaktions- und prozessspezifischen Faktoren konnten weitere Aspekte hinzugefügt werden.

Obwohl das Modell dadurch erweitert werden konnte, sollen dennoch weitere wissenschaftliche Modelle herangezogen werden, um den Prozess der erfolgreichen Projektübergabe aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung noch präziser modellieren zu können. Der Einbezug weiterer Modelle eröffnet nochmals zusätzliche Ergänzungsoptionen.

2.1.1.4 Walbergs Produktivitätsmodell

Walbergs Produktivitätsmodell kann als Synthese der Modelle schulischen Lernens gesehen werden.⁴⁵ Es geht von einer nichtlinearen Produktivitätszunahme aus und identifiziert neun Produktivitätsfaktoren, welche in drei unterschiedliche Merkmalskategorien eingeordnet werden: (1) Schüler- bzw. Personenmerkmale (Fähigkeit, Entwicklung, Motivation), (2) Unterrichtsmerkmale (Unterrichtsqualität und Unterrichtsquantität) und (3) Umweltmerkmale (familiäre Bedingungen, Klassenklima, Peer-Group und Massenmedien). Diese Produktivitätsfaktoren haben nach Walberg einen direkten Einfluss auf die affektive, behaviorale und kognitive Lernleistung.⁴⁶

Da Walberg von einer nichtlinearen Produktivitätssteigerung ausgeht, ist nur ein begrenztes Kompensationspotenzial der einzelnen Faktoren vorhanden. Das bedeutet, dass sich Defizite einzelner Faktoren nur begrenzt durch Produktivitätsverbesserungen anderer Faktoren ausgleichen lassen.

⁴⁵ Vgl. Walberg 1981 und 1990

⁴⁶ Vgl. Walberg 1981 und 1990

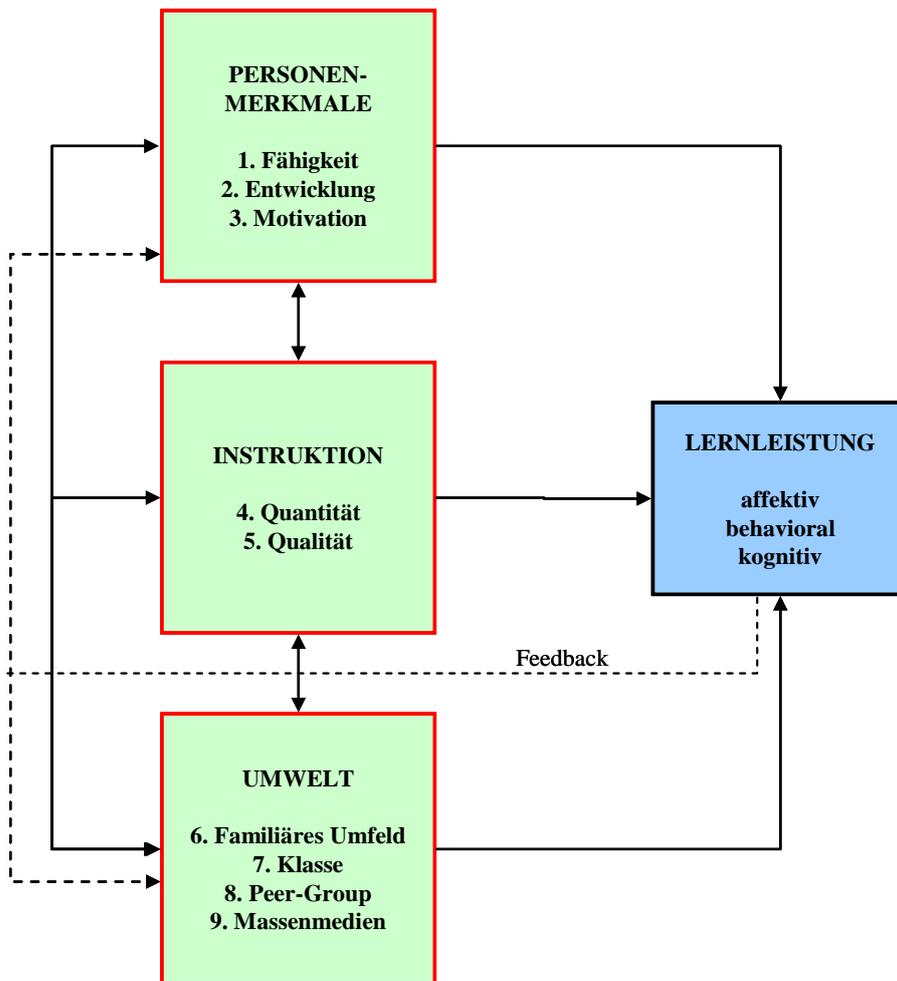


Abbildung 7: Produktivitätsmodell schulischen Lernens nach Walberg.⁴⁷

In diesem Modell sind die Schüler- und Unterrichtsmerkmale als absolut notwendige Schulleistungsvoraussetzungen im Gegensatz zu Carroll und Bloom gegenseitig nicht kompensierbar. Sie bilden jedoch die Kernelemente der Modelle nach Carroll und Bloom ab.

Die bisher vorgestellten Modelle berücksichtigen keine kontextuellen Variablen, die institutionelle Einbindung der Unterrichtsprozesse fehlt. Walberg greift diesen Aspekt im Sinne der Einbettung der Schulklasse als soziales System in das übergeordnete System Schule auf.⁴⁸ Die aufgrund der Schulform sowie aufgrund regionaler und sozialer Einzugsgebiete zeitlichen und curricularen Beschränkungen verdeutlichen zudem die Begrenztheit der Wirksamkeit der Lehrkräfte.⁴⁹

Den vorgestellten Modellen ist außerdem gemein, dass alle eine Ausrichtung auf das Zielkriterium der Schulleistung aufweisen. Walberg differenziert hingegen bereits auf zweiter Ebene in affektive, behaviorale und kognitive Lernziele.⁵⁰ Wird die Schulleistung als alleiniges Qualitätskriterium angesehen, so schränkt dies das mögliche Zielspektrum schulischer Prozesse und in

⁴⁷ Walberg 1981, in Anlehnung an Fraser/Walberg/Welch/Hattie 1987, S. 158.

⁴⁸ Vgl. Walberg 1981

⁴⁹ Vgl. Fend 1977

⁵⁰ Vgl. Walberg 1981

der Rückwirkung auch die Beschreibungsdimensionen von Unterrichtsqualität deutlich ein.⁵¹ Die kognitive Entwicklung der Schüler steht zwar im Fokus, allerdings sind dabei die Förderung des Selbstkonzepts und des sozialen Lernens der Schüler sowie die Divergenzminderung innerhalb der Klasse ebenfalls als Unterrichtsziel anzusehen.

Für die Modellierung von Projektübergaben bestätigt dieses Modell die Merkmale der Qualität und Quantität der Instruktion. Personale Merkmale der Beteiligten dürfen nicht vernachlässigt werden, sollen aber wie oben bereits ausgeführt aufgrund der schwierigen Beeinflussbarkeit für die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse und die Implementierung des Optimierungsprogramms lediglich sekundäre Beachtung finden. Die Umwelt, in diesem Modell als familiäres Umfeld, Klasse, Peer-Group und Massenmedien verstanden, soll in der Modellierung von Projektübergaben in modifizierter Form als unternehmerisches Umfeld (Gesellschaft, Unternehmen, Abteilung, Projektteam) Berücksichtigung finden. Im theoretischen Modell findet sich dieser Aspekt bei den organisationalen Faktoren als einer der kontextuellen Faktoren wieder.

Walbergs Modell differenziert die Lernziele genauer und stellt nicht nur die kognitiven Lernziele in den Mittelpunkt. Für das Unternehmen sind diese in Projektübergabeprozessen als zentrale Lern- und Übergabeziele zu sehen. Es ist davon auszugehen, dass es zu einem großen Teil von den kognitiven Lernleistungen der Rezipienten abhängt, ob das Projekt reibungslos weiterläuft und ob die Rezipienten umgehend selbständig und effektiv tätig werden. Weitet man an dieser Stelle den Blickwinkel und betrachtet dabei auch Ziele „auf zweiter Ebene“, so bleiben die Veränderungen im sozialen Verhalten und im Selbstmanagement bei den Beteiligten sowie die Veränderungen der Unternehmenskultur (z. B. Umgang mit Veränderungen, Offenheit für Wissensweitergabe, Bewusstsein für kommunikative Prozesse und deren Auswirkungen usw.) zu untersuchen. Das Produktivitätsmodell nach Walberg zeigt dies in der direkten Auswirkung des Feedbacks aufgrund des Erreichens bestimmter Lernleistungen auf die Merkmalskategorien „Personenmerkmale“ und „Umwelt“.

⁵¹ Vgl. Terhart 2000

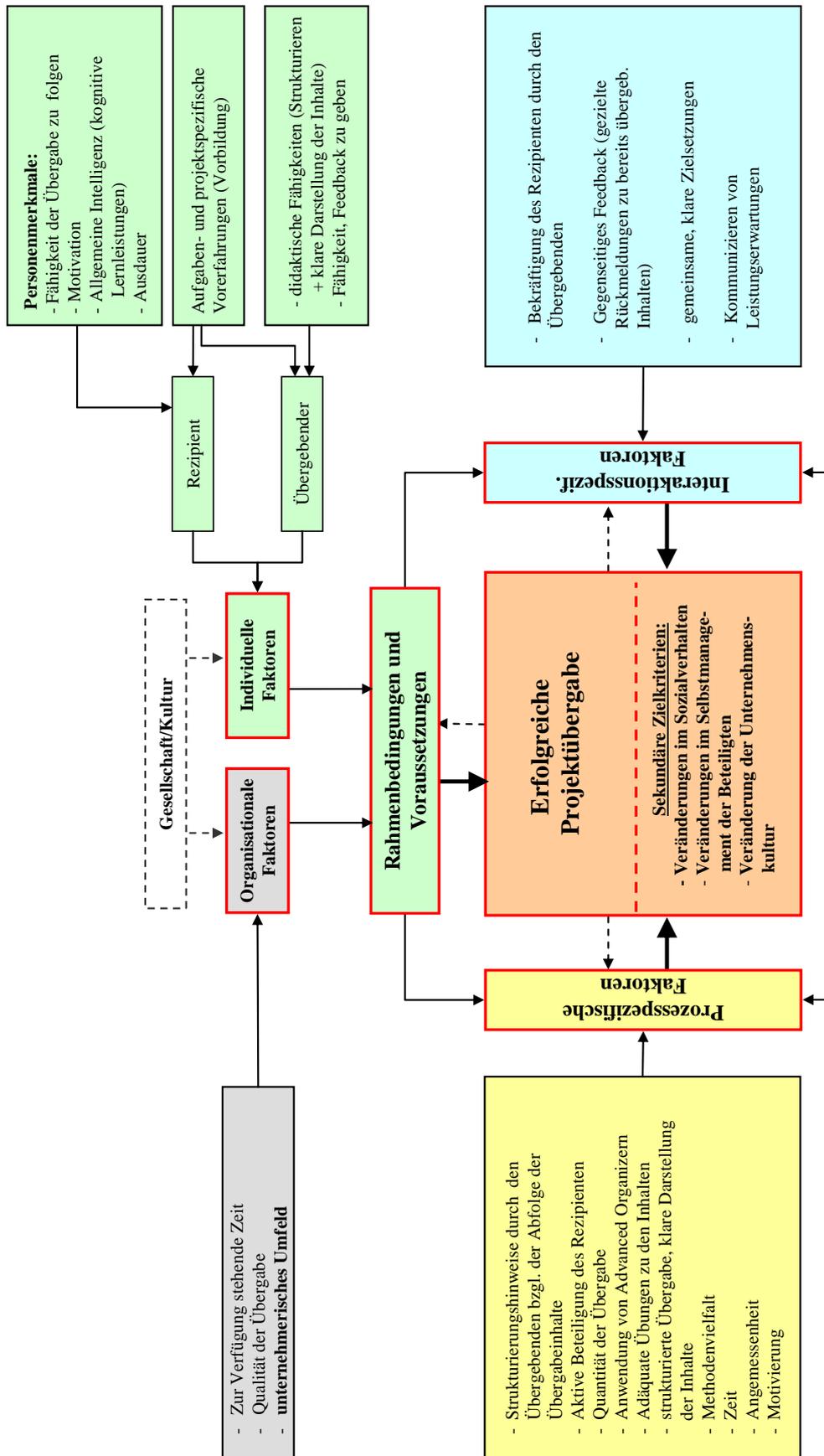


Abbildung 8: Theoretisches Modell erfolgreicher Projektübergaben (ergänzt im Anschluss an Walberg).⁵²

⁵² Die Ergänzungen sind fett gedruckt.

Das Produktivitätsmodell schulischen Lernens nach Walberg liefert weitere Ergänzungen zum bisherigen Modell des Prozesses. So werden aufgrund von Walberg die sekundären Zielkriterien (Veränderungen im Sozialverhalten und im Selbstmanagement der Beteiligten sowie Veränderung der Unternehmenskultur) ergänzt. Bei den organisationalen Faktoren der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen wird das unternehmerische Umfeld als weitere Variable hinzugenommen. Auch bei den interaktions- und prozessspezifischen Faktoren konnten weitere Variablen aufgenommen werden. Bezüglich der organisationalen und individuellen Faktoren der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen konnte aufgrund des Produktivitätsmodells nach Walberg der Einfluss der Gesellschaft und Kultur auf diese Faktoren ergänzt werden. So könnte es sich beispielsweise durchaus auf eine gelungene Projektübergabe auswirken, in welchem Kulturkreis sich die Organisation und die Individuen bewegen. So ist in einem fernöstlich geprägten Projektumfeld sicherlich ein anderer unternehmerischer Kontext zu finden, in welchem die Mitarbeiter andere projekt- und aufgabenspezifische Vorkenntnisse mitbringen, als in einem westlich geprägten Projektumfeld. So differieren aufgrund der unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in diesem Fall sicherlich auch die kommunikativen Kompetenzen bzw. Vorstellungen und die Fähigkeit Feedbackrunden durchzuführen.

Auch dieses Modell ist noch ein ergänzungsfähiges Abbild des Prozesses mit seinen jeweiligen Einflussfaktoren. Daher sollen erneut weitere Modelle und Hinweise aus der Lehr-Lernforschung aufgenommen werden.

2.1.1.5 Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke

Eine zentrale Weiterentwicklung der bisher vorgestellten Modelle zeigt das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke.⁵³ Helmke will mit diesem Rahmenmodell für den Unterricht einer „Banalisation und Trivialisierung des Wissens über den guten Unterricht“⁵⁴ vorbeugen. Es soll verhindern, dass das Thema „guter Unterricht“ auf wenige Kernelemente im gesamten Wirkungsprozess beschränkt wird.⁵⁵ Eine Grundüberlegung des Modells ist, dass Unterricht als Angebot zu betrachten ist. Ob dieses ertragreich ist, hängt von der Nutzung dieses Angebots ab.

Das Modell bietet mehrere Vorteile. Es liefert einen kompakten Überblick über die wichtigsten Faktoren für die Erklärung des Lernerfolgs, ist empirisch abgesichert und es finden sich Ansatzpunkte, die durch die Lehrperson und die Lernenden beeinflusst werden können, um so den Lernerfolg zu erhöhen. Auch die Komplexität des Zusammenwirkens verschiedener Einflussgrößen wird durch dieses Modell deutlich. Nach Helmke liegt der eigentliche Wert dieses Modells in der Verdeutlichung möglicher Wirkmechanismen und Wirkrichtungen.⁵⁶ Dies ist insbesondere für den hier präferierten forschungsmethodischen Ansatz von Bedeutung, da Interdependenzen zwischen den einzelnen Einflussfaktoren besonders deutlich werden.

Dadurch liefert dieses Modell einen guten Überblick für die Analyse von Projektübergabesituationen und dem erfolgreichen Wissenstransfer in diesem Prozess. Somit kommen durch dieses Modell weitere mögliche Einflussgrößen und Ansatzpunkte für die theoretische Modellierung und die daran anschließende Untersuchung und Analyse in den Blick.

⁵³ Helmke 2009, S. 71 ff.

⁵⁴ Helmke 2006, S. 43

⁵⁵ Vgl. Helmke 2004 und 2009

⁵⁶ Vgl. Interview mit A. Helmke, Friedrich Jahresheft 2007, S. 62.

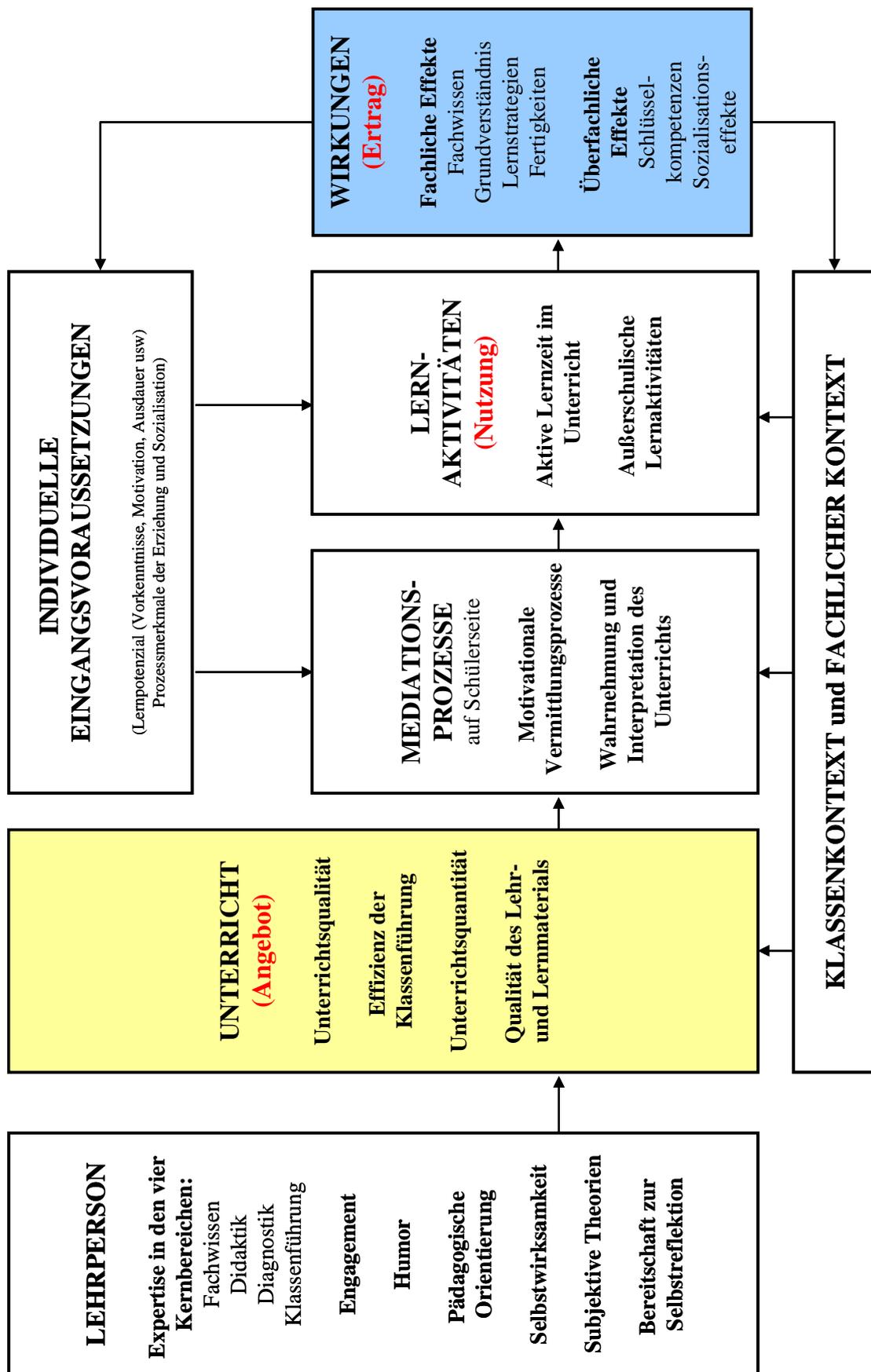


Abbildung 9: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts.⁵⁷

⁵⁷ In Anlehnung an Helmke 2009, S. 73.

Um das Unterrichtsgeschehen zu analysieren, werden in diesem Modell drei unterschiedliche Ebenen betrachtet: die Schüler, die Klasse/die Lehrperson und die Schule. Der Frage nach gutem Unterricht kann man sich damit aus drei Perspektiven annähern. Zum einen aus der Perspektive der Lehrperson, zum anderen aus der Perspektive der Qualität der Unterrichtsprozesse und aus der Perspektive unterrichtlicher Effekte und Wirkungen.

Bezieht man dies auf Projektübergabesituationen, so zeigen sich Parallelen bei den beteiligten Personen und vorgegeben Rahmenbedingungen. Dabei sind die Rezipienten den Schülern gleichzusetzen, die Übergebenden den Lehrpersonen und das Unternehmen bzw. die Organisation, in welcher die Projektübergabe durchgeführt wird, der Schule. Die unterschiedlichen Perspektiven lassen sich dabei ebenfalls auf die Übergabesituation übertragen, sodass man sich der Frage nach einer gelungenen Übergabe und dem damit verbundenen, erfolgreichen Wissenstransfer ebenfalls aus drei Perspektiven annähert. Zum einen aus der Perspektive der Übergebenden, zum anderen aus der Perspektive der Qualität des Übergabeprozesses oder auch aus der Perspektive übergabespezifischer Effekte und Wirkungen (erfolgreiche Übergabe).

Das Basismodell für die Untersuchung von Projektübergaben wird damit zusätzlich zu den drei zentralen Elementen „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“, „prozessspezifische Faktoren“ und „interaktionsspezifische Faktoren“ um die „Qualität der Prozesse“ und die „Effekte und Wirkungen“ als Aspekte des primären Zielkriteriums einer erfolgreichen Projektübergabe ergänzt.

Die Perspektive der Lehrperson, respektive die des Übergebenden, betrifft dabei vor allem Aspekte der Lehrerprofessionalität bzw. der Professionalität des Übergebenden. Es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen, Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen für den Unterrichtserfolg und damit für den Übergabeerfolg und dem erfolgreichen Wissenstransfer maßgeblich sind und wie das Wissen der Lehrperson bzw. des Übergebenden organisiert ist.

Betrachtet man die Qualität der Unterrichtsprozesse, kann der Unterricht im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells nach Helmke als Inszenierung angesehen werden.⁵⁸ Es geht also darum, welche Prozesse im Klassenzimmer ablaufen und wie diese beurteilt werden können. Bezogen auf den Unterricht sind dies nach Helmke beispielsweise Merkmale wie die Lehrer-Schüler-Interaktion, das fachdidaktische Vorgehen des Lehrers, das Unterrichtsklima, die Lehrer- und Schülersprache sowie die nonverbale Kommunikation. Überträgt man dies nun wiederum auf das bereits vorhandene Modell für Projektübergaben, so muss die Zuordnung der einzelnen Prozesse genauer betrachtet werden und es bleibt abzuklären, inwieweit die einzelnen Prozesse der Projektübergabe überhaupt beurteilt werden können. Die im Anschluss an das Angebots-Nutzungs-Modell genauer zu betrachtenden Prozesse sind beispielsweise die Interaktionen zwischen dem Rezipienten und dem Übergebenden (interaktionsspezifische Faktoren), das didaktische Vorgehen des Übergebenden (individuelle Faktoren), das Arbeitsklima während der Übergabe (interaktionsspezifische Faktoren) sowie die verbale und nonverbale Kommunikation zwischen den Beteiligten (interaktionsspezifische Faktoren).

Die wirkungsorientierte Sichtweise ist in Ergänzung zum Prozessaspekt zu sehen. Demnach bestimmt sich die Qualität des Unterrichts auch danach, welche Bildungsziele tatsächlich erreicht wurden.⁵⁹ Auch hier lassen sich direkte Parallelen zur Übergabesituation erkennen. Die wirkungsorientierte Sichtweise ermöglicht den Zugang zum direkten Qualitätsaspekt, welcher sich darin zeigt, inwieweit ein Übergabeerfolg erreicht werden konnte. Da für die untersuchten

⁵⁸ Vgl. Helmke 2009

⁵⁹ Vgl. Helmke 2009

Übergabesituationen keine Lernzielkontrollen zur Absicherung der Erreichung bestimmter Bildungs- und Übergabeziele vorhanden sind, kann die Zielerreichung in den hier untersuchten Projektübergaben nur durch die subjektive Einschätzung der Beteiligten abgebildet werden.

Um den Unterricht bzw. die Projektübergabesituationen angemessen beurteilen zu können, müssen alle drei Perspektiven (Perspektive des Übergebenden, der Qualität und übergabespezifischer Effekte) im Modell abgebildet und in der Konzeption der Forschungsinstrumente und der Auswertung entsprechend berücksichtigt werden.

Der „Unterricht als Angebot“ kann durch die Prozessqualität des Unterrichts aus fachspezifischer und aus fächerübergreifender Perspektive betrachtet werden.⁶⁰ Zieht man Parallelen zu Projektübergabeprozessen, so sollen diese insbesondere im Hinblick auf fächerübergreifende Prozessmerkmale betrachtet werden. Dabei sollen im Folgenden nur jene Faktoren berücksichtigt werden, welche sich direkt auf den Übergabeprozess übertragen lassen und bei welchen es nahe liegt, dass sie einen direkten Einfluss auf den Erfolg von Projektübergaben haben. So werden beispielsweise Aspekte wie „effiziente Klassenführung“ nicht beachtet, da im Übergabeprozess von einer „Eins-zu-eins-Situation“ zwischen Rezipient und Übergebenden ausgegangen werden kann.

Helmke sieht ein lernförderliches Klima, welches den lernförderlichen Umgang mit Fehlern sowie die Herstellung einer entspannten und wertschätzenden Lernatmosphäre umfasst, als förderlich für eine „hohe Wirkung“ des Unterrichts.⁶¹ Auch in Projektübergabeprozessen sollte es erstrebenswert sein, eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu schaffen, um so positive Rahmenbedingungen für die Übergabe herstellen zu können.

Da die Projektübergabe für den Rezipienten einen direkten, zukunftsweisenden Praxisbezug aufweist, kann davon ausgegangen werden, dass eine thematische und instrumentelle Motivierung, z. B. durch das Aufzeigen der Relevanz des Lernstoffs für andere Unterrichtsfächer und den späteren Berufsalltag bzw. in Projektübergabesituationen für den zukünftigen eigenen Arbeitsalltag, vorhanden ist und dieser sich positiv auf den Übergabeerfolg auswirkt.

Helmke bestätigt erneut die zentrale Bedeutung der Klarheit und Verständlichkeit der Lehreräußerungen sowie der Strukturiertheit der Unterrichtsstunde.⁶² Als Strukturierungshilfe kann beispielsweise das Vermitteln der Zielsetzungen zu Beginn oder Zusammenfassungen am Ende der Unterrichtsstunde angesehen werden. Auch in Projektübergabeprozessen könnte es von zentraler Bedeutung sein, zu Beginn des Prozesses die Zielsetzungen der Projektübergabe aufzuzeigen. Es ist anzuraten, am Ende einzelner Übergabemeetings bzw. am Ende der gesamten Übergabe eine Zusammenfassung der übergebenen Inhalte durchzuführen.

Als weiteres fächerübergreifendes Prozessmerkmal ist nach Helmke eine „Schülerorientierung im Sinne eines Ernstnehmens des Schülers und einer positiven Lernatmosphäre zur Förderung des Selbstvertrauens und der Lernbereitschaft“⁶³ zu sehen. Hierbei wird nochmals die angenehme Arbeitsatmosphäre betont, insbesondere im Hinblick auf die Förderung des Selbstvertrauens und der Lernbereitschaft. Diese sind auch für Projektübergaben nicht außer Acht zu lassen, denn es liegt nahe, dass sich die Bereitschaft des Rezipienten das Projekt zu übernehmen und damit die Motivation das Projekt fortzuführen, direkt auf den Übergabeerfolg auswirken könnte.

⁶⁰ Vgl. Helmke 2009

⁶¹ Vgl. Helmke 2004 und 2009

⁶² Vgl. Helmke 2009

⁶³ Vgl. Helmke 2009

Insbesondere das Prozessmerkmal der „Wirkungsorientierung“ kann als eines der zentralen Merkmale für Projektübergaben angesehen werden. Damit ist ein gezieltes Einholen von „unterrichtsbezogenem Feedback zur Standortbestimmung“ gemeint.⁶⁴ So liegt es nahe, dass auch in Projektübergaben immer wieder gezielte, direkt auf den Übergabeprozess bezogene Feedbackrunden durchgeführt werden sollten.

Helmke betont, dass eine Aktivierung, d.h. die Förderung des eigenständigen Lernens durch die Schüler im Unterrichtsprozess Beachtung finden muss.⁶⁵ Da davon auszugehen ist, dass für die Übergabe oftmals nur ein kurzer Zeitraum zur Verfügung steht, ist es auch für Projektübergaben anzustreben, dass der Rezipient möglichst eigenständig lernt und arbeitet und in der Lage ist, sich gewisse Inhalte selbst anzueignen.

Die Wirksamkeit dieser Prozessmerkmale hinsichtlich der Entwicklung lern- und leistungsrelevanter Orientierungen, Einstellungen und dem Angstabbau sowie der Kompetenzentwicklung i. S. einer Qualitäts- und Quantitätserhöhung von Lern-, Gedächtnis- und Denkprozessen konnte in Studien gezeigt werden.⁶⁶

Direkte Auswirkungen auf die Lernprozesse zeigen die Merkmale Klassenführung sowie die Klarheit, Strukturiertheit und die Verständlichkeit des Unterrichts.⁶⁷ Dabei sind insbesondere die Klassenführung und die Strukturiertheit wichtig. Der Einfluss der Klassenführung in Form effektiver Zeitnutzung und Störungsprävention ist bisher am besten hinsichtlich der Wirksamkeit auf die schulische Leistung belegt.⁶⁸ Clausen/Reusser/Klieme weisen darauf hin, dass dieser Befund auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass die anderen Merkmalsbereiche im Gegensatz zur Klassenführung bzw. der Instruktionseffizienz weniger gut im konkret beobachtbaren Verhalten verankert und damit schwerer zu beurteilen sind.⁶⁹ Die Merkmale „lernförderliches Klima“ sowie „Schülerorientierung und -motivierung“ weisen indirekte Auswirkungen auf kognitive Zielkriterien über motivationale Zustände mediiert, auf.⁷⁰ Wie bereits erwähnt zeigt Gruehn in einer Studie, dass Disziplin, Klarheit des Unterrichts und eine individuelle Bezugsnormorientierung als Unterrichtsmerkmale, sowohl mit der Leistungsentwicklung, als auch mit emotional-motivationalen Zielkriterien über das Selbstkonzept und die Schulfreude operationalisiert, positiv korrelieren.⁷¹

Im Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke ist eine Vielzahl der Befunde zur Unterrichtsforschung vereint. Es unterstreicht, dass Schulleistungen das Resultat der Interaktionen vieler Faktoren sind. Es schärft außerdem den Blick für die Bidirektionalität des Angebots-Nutzungs-Pfads, d. h., dass auch der Input des Schülers als Lernangebot für den Lehrer verstanden werden kann, denn Schülerfehler können beispielsweise zum Überdenken der Lehrinhalte und Lehrmethoden anregen.⁷²

Ditton geht hinsichtlich der Produktebene noch einen Schritt weiter als Helmke.⁷³ Er differenziert die Ergebnisse der schulischen und unterrichtlichen Wirkprozesse in die Bildungs- und Unterrichtsziele als Output sowie den beruflichen Erfolg und die gesellschaftliche Teilhabe als

⁶⁴ Vgl. Helmke 2009

⁶⁵ Vgl. Helmke 2004 und 2009

⁶⁶ Vgl. Helmke 2004

⁶⁷ Vgl. Helmke/Schrader 1993

⁶⁸ Vgl. Brophy/Good 1986; Creemers 1994; Wang/Haertel/Walberg 1990

⁶⁹ Vgl. Clausen/Reusser/Klieme 2003

⁷⁰ Vgl. Helmke 2006, S. 33 und S. 226 ff.

⁷¹ Vgl. Gruehn 1995

⁷² Helmke 2007c

⁷³ Ditton 2000

langfristige Wirkungen bzw. den sogenannten Outcome.⁷⁴

Neben dem erfolgreichen Wissenstransfer als oberstes Zielkriterium einer Projektübergabe sind als weitere „sekundäre Zielkriterien“ die Veränderung der Unternehmenskultur und die Veränderung des Selbstmanagements bzw. des Sozialverhaltens der Mitarbeiter zu betrachten. Die Veränderung der Unternehmenskultur sowie des Sozialverhaltens soll jedoch in der vorliegenden Untersuchung nicht untersucht werden, da für die angestrebte Prozessoptimierung und die Implementierung des Optimierungsprogramms eine Veränderung der Unternehmenskultur unter den gegebenen Rahmenbedingungen bestenfalls randständig ist und eine Untersuchung der Veränderungen des Sozialverhaltens und des Selbstmanagements im Rahmen dieser Arbeit nicht realisierbar ist.

⁷⁴ Ditton 2000

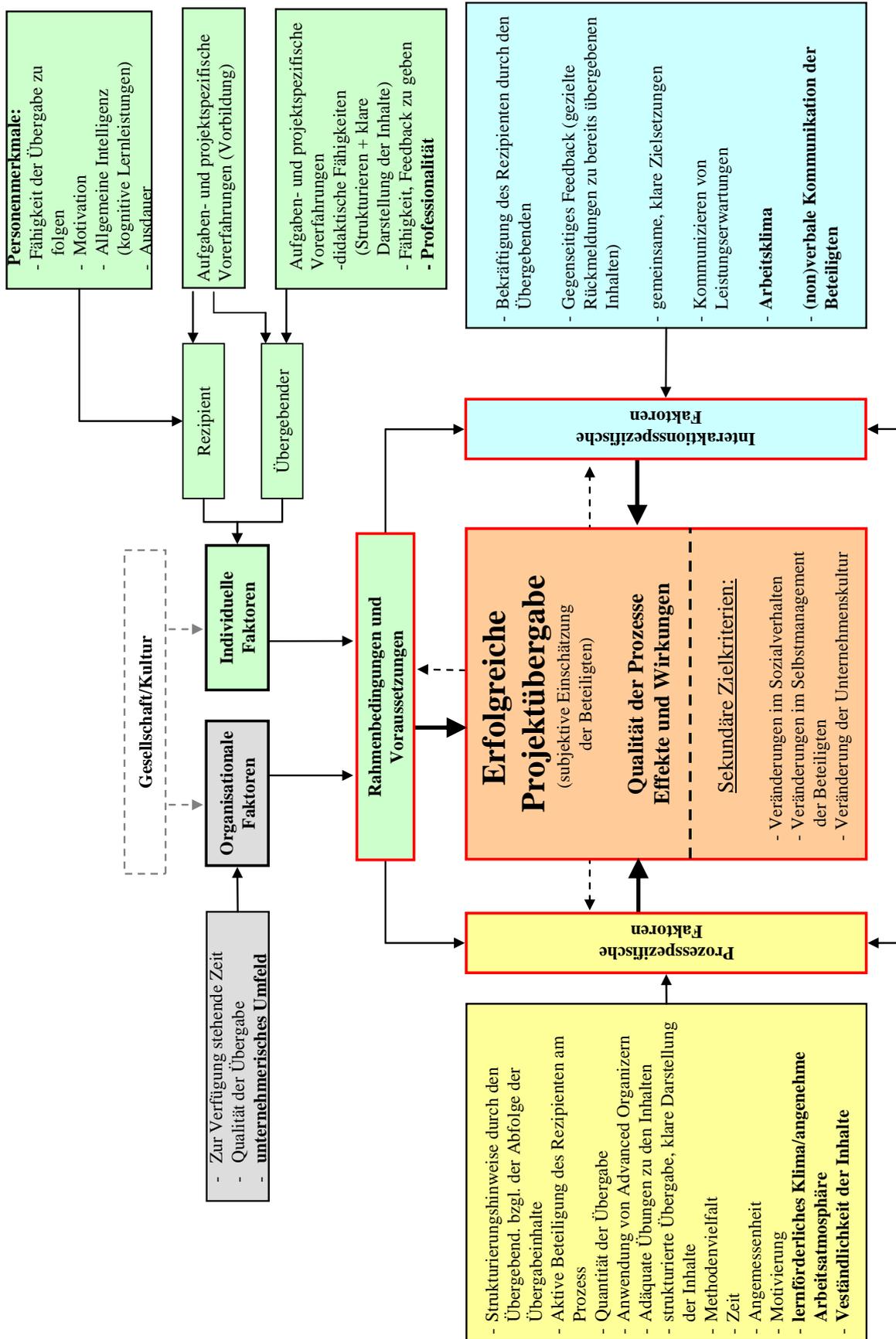


Abbildung 10: Theoretisches Modell erfolgreicher Projektübergaben (ergänzt durch Helmke).⁷⁵

⁷⁵ Die Ergänzungen sind fett gedruckt.

Helmke gibt mit seinem Angebots- und Nutzungsmodell sehr wertvolle Hinweise und lässt weitere Ergänzungen für die Generierung eines fundierten Modells des Projektübergabeprozesses zu. So kann beispielsweise das Zielkriterium der erfolgreichen Übergabe genauer spezifiziert werden, indem die Qualifizierung der Prozesse und deren Effekte und Wirkungen durch die subjektive Einschätzung der Beteiligten vorgenommen werden. Außerdem wird die Professionalität als Variable der individuellen Faktoren des Übergabenden im Modell mit aufgenommen. Die interaktionsspezifischen Faktoren werden um das Arbeitsklima und die (non)verbale Kommunikation erweitert, die prozessspezifischen Faktoren werden ebenfalls ergänzt.

Um das Modell abzurunden, werden im folgenden Kapitel Strukturierungsansätze des Konstrukts „Unterrichtsqualität“ vorgestellt und weitere empirisch abgesicherte Kriterien im Modell aufgenommen. Dabei stehen insbesondere die Kriterien für einen guten Unterricht nach Meyer und „Gelingensbedingungen von Lernprozessen“ nach Brophy im Fokus.⁷⁶

2.1.1.6 Strukturierungsansätze des Konstrukts Unterrichtsqualität

Aus den in den vorherigen Abschnitten vorgestellten Modellen geht hervor, dass es zahlreiche Ansätze zur Strukturierung des Konstrukts „Unterrichtsqualität“ gibt. Laut Clausen/Schnabel/Schröder existierten 2002 mehr als 100 Konstrukte zur Erfassung unterrichtlichen Geschehens.⁷⁷ In der Literatur mangelt es somit nicht an einer systematischen Dimensionierung dieses Konstrukts. Ditton resümiert, dass es „eine Vielzahl an Kombinations- und Variationsmöglichkeiten von Methoden für guten und schlechten Unterricht gibt“.⁷⁸ Das Konstrukt der Unterrichtsqualität wird als eine Funktion von einzelnen Bestimmungsgrößen, welche miteinander in Wechselwirkung stehen, definiert. Eine der Bestimmungsgrößen ist der gewählte Auflösungsgrad, d. h. ob die Makro-, Meso- oder Mikroebene bzw. die Produkt-, Prozess- oder Inputebene fokussiert werden. Dabei stellt die Prozessebene gemäß Helmke die Orientierung der Unterrichtsqualität an sachlichen Kriterien (z. B. Schülermotivierung) und die Lehr-Lern-Interaktionsprozesse im Unterricht in den Mittelpunkt.⁷⁹ Dies entspricht nach Helmke einer variablenorientierten Forschungsperspektive.⁸⁰ Auf der Produktebene wird der Bezugsmaßstab für das Qualitätsverständnis von den affektiven, kognitiven oder motivationalen Zielkriterien gebildet. Gemäß Helmke handelt es sich um eine personenzentrierte Strategie zur Identifikation guten Unterrichts, wenn die Identifikation erfolgreicher Lehrkräfte und die Analyse ihrer Verhaltensweisen bzw. der Wirkungskreis ihres Unterrichts an den festgelegten Zielkriterien gemessen wird.⁸¹ Das führt zu einer weiteren Bestimmungsgröße der Unterrichtsqualität, denn Schul- und Unterrichtszielsetzungen sind multikriteriell. Das bedeutet, dass kognitive vs. nicht-kognitive Ziele im Sinne motivationaler sowie affektiver Kriterien genauso als Unterrichtsziele deklariert werden können, wie die Förderung der Leistungsstärkeren vs. Leistungsschwächeren bzw. das Erzielen einer Divergenzminderung innerhalb der Klasse oder die Orientierung an einer sozialen, individuellen oder kriterialen Bezugsnorm. So werden beispielsweise bei einer individuellen Bezugsnormorientierung das Verständnisniveau und die Lernatmosphäre von den Schülern

⁷⁶ Vgl. Meyer 2004; Brophy 2000

⁷⁷ Vgl. Clausen/Schnabel/Schröder 2002

⁷⁸ Ditton 2002, S. 197

⁷⁹ Vgl. Helmke 2009

⁸⁰ Vgl. Helmke 2009

⁸¹ Vgl. Helmke 2009

höher eingeschätzt, als bei einer sozialen.⁸² Des Weiteren variiert die Definition von Unterrichtsqualität in Abhängigkeit von der fokussierten Ziel- bzw. Schülergruppe aufgrund von unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen bzw. Merkmalen der Schüler. Leistungsängstlichere und leistungsschwächere Schüler profitieren beispielsweise von direkten Instruktionsformen, während selbstsichere und leistungsstärkere Schüler nicht unbedingt von diesen Instruktionsformen profitieren.⁸³

Als weitere Bestimmungsgröße kann die Lehrerpersönlichkeit angesehen werden, wobei die Lehrermerkmale direkt mit den Prozessmerkmalen interagieren. So zeigen Helmke/Schneider/Weinert, dass eine hohe diagnostische Fähigkeit erst in der Interaktion mit einer hohen Strukturiertheit signifikant zu einer Leistungssteigerung der Schüler beiträgt.⁸⁴

Auch der fachspezifische vs. fächerübergreifende Fokus beeinflusst die Zusammensetzung des Kanons der Unterrichtsmerkmale genauso, wie die gewählte Perspektive auf die Unterrichtsqualität (Forscher, Politiker, Schulleitung, Kollegen, Lehrer, Schüler oder Eltern) einwirkt. Außerdem spielt das zugrunde gelegte, normative Verständnis des Qualitätsbegriffs eine Rolle.⁸⁵

Um die Vielfalt der Unterrichtsmerkmale zu reduzieren, schlagen Klieme/Rakoczy eine Konzentration auf die Merkmale kognitive Aktivierung, Klassenführung bzw. Zeitnutzung und Schülerorientierung vor.⁸⁶

Einsiedler rät zur systematischen Aufschlüsselung des Instruktionsverhaltens in Makromethoden des Unterrichts (z. B. entdeckungsorientiertes Vorgehen, dozierendes Vorgehen), Mikroverhaltensweisen der Lernsteuerung (z. B. Strukturierungshinweise, Feedback), Sozialformen (Klassenunterricht, Einzelarbeit, Gruppenarbeit) und Sozialklima.⁸⁷ Eine hohe inhaltliche Übereinstimmung mit Einsiedler weisen Wang/Haertel/Walberg auf, die auf der Grundlage von Metaanalysen und Expertenbefragungen eine Strukturierung vornehmen.⁸⁸ Nach einer Gegenüberstellung von Clausen/Schnabel/Schröder können u. a. die Makromethoden bei Wang/Haertel/Walberg mit den Aspekten Unterrichtsqualität, der Schaffung und Kontrolle der Rahmenbedingungen bezüglich der Lernzielumsetzung und durchzuführenden Leistungs- und Lernzielkontrollen stärker differenziert werden.⁸⁹ Clausen/Schnabel/Schröder nähern sich einer systematischen Ordnung der Konstrukte über die Verfahren einer multidimensionalen Skalierung und Clusteranalyse im Anschluss an die expertenbasierte Zuordnung der Konstrukte zu zusammengehörigen Gruppen an. Dabei werden auch die Konstrukte der Unterrichtsklimaforschung berücksichtigt. Diese Vorgehensweise führt zu acht Clustergruppen, die in der folgenden Tabelle den Merkmalen guten Unterrichts nach Helmke gegenübergestellt sind.

⁸² Vgl. Krug/Lecybyl 1999

⁸³ Vgl. Helmke 2009; Nickolaus 2005; Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005; Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006

⁸⁴ Vgl. Helmke/Schneider/Weinert 1986

⁸⁵ Vgl. Terhart 2000

⁸⁶ Vgl. Klieme/Rakoczy 2003

⁸⁷ Vgl. Einsiedler 1997, S. 228

⁸⁸ Vgl. Wang/Haertel/Walberg 1990 und 1993

⁸⁹ Vgl. Clausen/Schnabel/Schröder 2002, S. 248

Clustergruppe (Clausen/Schnabel/Schröder 2002, S. 256-257)	Beispielhafte Konstruktindikatoren für die jeweilige Clustergruppe	Merkmale guten Unterrichts (Helmke, 2009) ⁹⁰
Sozialorientierung des Unterrichts bzw. des Lehrers	Wertschätzung und Unterstützung der Schüler durch die Lehrkraft	lernförderliches Klima
Sozialklima	Positive vs. Negative Charakteristika der Schülersozialbeziehungen	
Einstellung und Lernhaltungen der Schüler	Leistungsbereitschaft, Desinteresse, sowie allgemeine Unterrichtszufriedenheit	
didaktische Qualität des Unterrichts	Klarheit und Strukturierung, sowie kognitive Aktivierung	Klarheit und Verständlichkeit, Methodenvielfalt
Effizienz der Klassenführung	Effiziente und ineffiziente Aspekte der Klassenführung	effiziente Klassenführung, Sicherung
Zeitnutzung im Unterricht	Aufgabenorientierung und Unterrichtstempo vs. Leistungsüberforderung	Passung/Umgang mit Heterogenität
Motivationsunterstützung im Unterricht	Differenzierung und Förderungsorientierung	Motivierung
Lehrerzentriertheit bzw. Schülermitbestimmung	Lehrerlenkung, Kontrolle vs. Schülerbeteiligung	Aktivierung, Schülerorientierung
		Wirkungsorientierung

Tabelle 2: Gegenüberstellung der Clustergruppen⁹¹ sowie beispielhafter Indikatoren zu den von Helmke postulierten 10 Merkmalen „guten Unterrichts“.⁹²

Insgesamt zeigt sich eine recht hohe Übereinstimmung zwischen den Konstruktgruppen. Allerdings rät Helmke bezüglich des Vorgehens von Clausen/Schnabel/Schröder, die Konstrukte Klassen- bzw. Sozialklima und Facetten der Mitarbeit sowie Lernbereitschaft als Folgen und Bedingungen des Unterrichts auszuschließen, da sie keine Unterrichtskonstrukte im engeren Sinne darstellen.⁹³ Aspekte der Wirkungsorientierung im Sinne einer systematischen, feedback-basierten Standortbestimmung durch die Lehrkraft sind in den Konstrukten von Clausen/Schnabel/Schröder nicht aufgeführt.

⁹⁰ Vgl. Helmke 2009

⁹¹ Ermittelt nach Clausen/Schnabel/Schröder 2002.

⁹² Vgl. Helmke 2009

⁹³ Vgl. Helmke 2004; Clausen/Schnabel/Schröder 2002

2.1.1.7 Qualitätskriterien guten Unterrichts nach Brophy und Meyer

Um eine fundierte Modellierung der Projektübergaben in Anlehnung an Konzepte und Modelle der Lehr-Lernforschung durchführen zu können, sollen im Folgenden, ergänzend zu den in den vorherigen Kapiteln erläuterten Lernmodellen, „Gelingensbedingungen von Lernprozessen“ und „Merkmale guten Unterrichts“ für ergänzende Gestaltungshinweise herangezogen werden.⁹⁴ Dabei sollen zum einen jene Kriterien kurz vorgestellt werden, welche die bisherigen Erkenntnisse für die Modellierung von Projektübergaben aufgrund der vorgestellten Lernmodelle bestätigen und zum anderen werden die Kriterien, die weitere Erkenntnisse für die Modellierung liefern, genauer erläutert.

Brophy hat in seiner Broschüre „Teaching“, welche im Jahr 2000 vom International Bureau of Education (IBE) in Genf herausgegeben wurde, die zentralen Ergebnisse der Schulforschung über guten Unterricht vorgestellt.⁹⁵ Nach Brophy ist ein guter Unterricht hauptsächlich dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler gute Lernergebnisse erzielen.⁹⁶ Wie bereits mehrfach ausgeführt, haben auch Projektübergaben das Ziel, einen guten Wissenstransfer mit einem hohen Lernerfolg zu erzielen. Daher sollen an dieser Stelle zunächst die von Brophy aufgestellten Gelingensbedingungen von Lernprozessen tabellarisch im Überblick dargestellt werden, bevor einzelne Bedingungen in Ergänzung zu den vorhandenen Lernmodellen für die Modellierung von Projektübergaben herausgegriffen werden.

⁹⁴ Vgl. Brophy 2000; Meyer 2004

⁹⁵ Vgl. Brophy 2000

⁹⁶ Vgl. Brophy 2000

Bedingung	Erklärung
1 A supportive classroom climate	Students learn best within cohesive and caring learning communities.
2 Opportunity to learn	Students learn more when most of the available time is allocated to curriculum-related activities and the classroom management system emphasizes maintaining their engagement in those activities.
3 Curricular alignment	All components of the curriculum are aligned to create a cohesive programme for accomplishing instructional purposes and goals.
4 Establishing learning orientations	Teachers can prepare students for learning by providing an initial structure to clarify intended outcomes and cue desired learning strategies.
5 Coherent content	To facilitate meaningful learning and retention, content is explained clearly and developed with emphasis on its structure and connections.
6 Thoughtful discourse	Questions are planned to engage students in sustained discourse structured around powerful ideas.
7 Practice and application activities	Students need sufficient opportunities to practise and apply what they are learning, and to receive improvement-oriented feedback.
8 Scaffolding students' task engagement	The teacher provides whatever assistance students need to enable them to engage in learning activities productively.
9 Strategy teaching	The teacher models and instructs students in learning and self-regulation strategies.
10 Co-operative learning	Students often benefit from working in pairs or small groups to construct understandings or help one another master skills.
11 Goal-oriented assessment	The teacher uses a variety of formal and informal assessment methods to monitor progress towards learning goals.
12 Achievement expectations	The teacher establishes and follows through on appropriate expectations for learning outcomes.

Tabelle 3: Gelingensbedingungen für Lernprozesse nach Brophy 2000⁹⁷

Um Ableitungen für die Modellierung von Projektübergaben vornehmen zu können, sollen im nächsten Schritt die einzelnen Bedingungen direkt auf die Projektübergabesituation im unternehmerischen Kontext bezogen werden.

⁹⁷ Vgl. Brophy 2000

Bedingung	Bezogen auf Projektübergabesituation
1. A supportive classroom climate	Es sollte ein lernförderliches Arbeitsklima und ein positives Sozialklima, welches eine gute Zusammenarbeit und eine offene und angenehme Arbeitsatmosphäre ermöglicht, vorhanden sein.
2. Opportunity to learn	Das Unternehmen soll es ermöglichen (z.B. die zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stellen), die Projektübergabe durchzuführen.
3. Curricular alignment	Die Projektübergabe soll darauf abzielen, das für eine reibungslose Fortführung des Projekts notwendige Wissen, vollständig zu transferieren, um die Übergabeziele zu erreichen. Dabei sollen alle Inhalte auf ein stimmiges Gesamtkonzept ausgerichtet sein.
4. Establishing learning orientations	Der Übergabende soll dem Rezipienten vorab Ausgangsorientierungen bieten, indem die gegenseitigen Erwartungen und die Übergabeziele klar kommuniziert werden. Ein Aufzeigen des Übergabeverlaufs („roter Faden“) ist dabei vorteilhaft.
5. Coherent content	Die Übergabeinhalte sollen klar erklärt werden. Insbesondere sollte der Übergabende dabei die Zusammenhänge und Strukturen für den Rezipienten erläutern.
6. Thoughtful discourse	Der Übergabende soll Fragen stellen, die den Rezipienten zu längeren, projektbezogenen Auseinandersetzungen anregen.
7. Practice and application activities	Der Rezipient soll genügend Möglichkeiten (und Zeit) bekommen, um das übergebene Wissen anzuwenden und zu üben. Der Übergabende soll eine gezielte Rückmeldung dazu geben, um dem Rezipienten entsprechende Verbesserungen zu ermöglichen.
8. Scaffolding students' task engagement	Der Übergabende bietet dem Rezipienten seine gezielte Unterstützung an (bedarfsgerechte Unterstützung), damit sich dieser effektiv am Übergabeprozess beteiligen kann.
9. Strategy teaching	Der Übergabende vermittelt dem Rezipienten das für den Projektverlauf notwendige methodische Wissen.
10. Co-operative learning	Da in den allermeisten Fällen von einem einzelnen Rezipienten ausgegangen werden kann, sollte der Übergabende als „Lernpartner“ im Prozess zur Verfügung stehen.
11. Goal-oriented assessment	Da die Leistungen im Übergabeprozess nicht direkt bewertet werden, spielt diese Bedingung bei Projektübergaben eine untergeordnete Rolle. Eine Überprüfung, ob die Übergabeziele erreicht wurden, sollte dennoch (gemeinsam) vorgenommen werden.
12. Achievement expectations	Die Beteiligten formulieren gegenseitige Erwartungen und kommunizieren diese klar und deutlich. Auch hierbei sollte eine gemeinsame Überprüfung stattfinden, ob die Erwartungen erfüllt werden konnten (z.B. in Feedbackgesprächen und Lessons-Learned-Meetings).

Tabelle 4: Gelingensbedingungen nach Brophy bezogen auf Projektübergabesituationen.

Brophy betont, dass die Schüler am besten in intakten und rücksichtsvollen Lerngemeinschaften lernen („Students learn best within cohesive and caring learning communities“⁹⁸). Bei diesem Merkmal sind deutliche Überschneidungen zu den vorgestellten Lernmodellen zu erkennen. So ist der Klassenkontext bzw. ein unterstützendes Klima in der Klasse auch im Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke, im Produktivitätsmodell nach Walberg, im QAIT-Modell nach Slavin bzw. Ditton und in den Clustergruppen gebildet von Clausen/Schnabel/Schröder elemen-

⁹⁸ Brophy 2000, S. 8

tarer Bestandteil des Lernprozesses, um positive Lernleistungen zu erzielen. Auch bei der vorzunehmenden Modellierung von Projektübergaben muss dieser Aspekt bedacht werden.

Dass das Unternehmen die Möglichkeit zur Projektübergabe schaffen muss, ist als notwendige Voraussetzung und somit im Modell als gegebene Rahmenbedingung wieder zu finden. Die gesamte Projektübergabe hat eine reibungslose Fortführung des Projekts zum Ziel. Der Rezipient soll möglichst schnell, eigenständig produktiv und effektiv im Projektteam agieren können. Dazu sollen alle Inhalte auf ein stimmiges Gesamtübergabekonzept ausgerichtet sein und dieses Ziel verfolgen.

Wie wichtig eine Strukturierung und Klarheit im Gesamtprozess ist, zeigen die beiden Merkmale „Establishing learning orientations“ und „Coherent content“. Brophy betont, dass der Lehrer den Schülern vorab eine Ausgangsorientierung geben soll, welche Lernergebnisse erreicht und welche Lernstrategien angewendet werden sollen („Teachers can prepare students for learning by providing an initial structure to clarify intended outcomes and cue desired learning strategies.“⁹⁹). Somit ist anzuraten, dem Rezipienten bereits zu Beginn der Übergabe den „roten Faden“ im Gesamtprozess, sowie die Übergabeziele aufzuzeigen. Zusätzlich sind nach Brophy stimmige und zusammenhängende Unterrichtsinhalte erforderlich, um ein sinnvolles Lernen und Behalten zu ermöglichen („To facilitate meaningful learning and retention, content is explained clearly...“¹⁰⁰). Auch diese Merkmale werden in den Lernmodellen bereits aufgegriffen. So sieht Carroll in seinem Modell schulischen Lernens eine „klare Darstellung der Aufgabenanforderungen“ sowie eine „adäquate Darbietung der Aufgabe“ mit einer „angemessenen Lernschrittfolge“ als zentrale Bedingungsfaktoren für erfolgreiches Lernen und für eine hohe Qualität des Unterrichts.¹⁰¹ Auch Slavin und Ditton sehen die „Strukturiertheit des Unterrichts“ und die „Klarheit“ in ihrem QAIT-Modell als einen Aspekt der Unterrichtsqualität und als notwendige Voraussetzung für eine effiziente Instruktion an, welche wiederum zu entsprechend hohen Lernleistungen führt.¹⁰² Auch für den Projektübergabeprozess sollten stimmige und zusammenhängende Inhalte vorhanden sein, um einen erfolgreichen Wissenstransfer in diesem Prozess erzielen zu können.

Für einen gelungenen Unterricht sieht es Brophy als weitere notwendige Bedingung an, entsprechende Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten zu schaffen („Students need sufficient opportunities to practise and apply what they are learning...“¹⁰³). Dabei fordert er auch eine entsprechende Rückmeldung an die Schüler in Bezug auf die Verbesserung ihrer Leistungen („...receive improvement-oriented feedback.“¹⁰⁴). Gezieltes Feedback zur Förderung der Lernleistungen ist auch bei Helmke und Walberg, sowie Creemers und Bloom in den jeweiligen Lernmodellen zu finden.¹⁰⁵

Allerdings sind „Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten“ in keinem der vorgestellten Lernmodelle explizit aufgenommen. Für eine gelungene Projektübergabe könnte es somit förderlich sein, dem Rezipienten während des Prozesses die Zeit zur direkten Anwendung der übergebenen Inhalte zu geben. Eine gezielte Rückmeldung durch den Übergebenden an den Rezipienten soll diesem kontinuierliche Verbesserungen in seiner Arbeitsweise ermöglichen. Für die durch-

⁹⁹ Brophy 2000, S. 15

¹⁰⁰ Brophy 2000, S. 17

¹⁰¹ Vgl. Carroll 1963

¹⁰² Vgl. Slavin 1994 und Ditton 2000

¹⁰³ Brophy 2000, S. 21

¹⁰⁴ Brophy 2000, S. 21

¹⁰⁵ Vgl. Helmke 2004 und 2009; Walberg 1981; Creemers 1994; Bloom 1976

zuführende Untersuchung und die Modellierung von Projektübergabeprozessen ist dieser Aspekt als Element der prozessspezifischen Faktoren zu betrachten. Das gezielte Feedback findet sich als Aspekt bei den interaktionsspezifischen Faktoren wieder.

Eine „bedarfsgerechte Unterstützung des Schülers“ und die „aktive Aufforderung zur Beteiligung am Unterricht“ sind nach Brophy ebenfalls förderliche Bedingungen für einen gelungenen Unterricht.¹⁰⁶ Auch für die Modellierung von Projektübergabeprozessen sollten diese Aspekte nicht vernachlässigt werden. So sollte sichergestellt werden, dass der Rezipient jederzeit Rückfragen stellen kann und durch den Übergabenden entsprechend unterstützt wird. Der Übergabende kann dem Rezipienten helfen, gleich zu Beginn der Übergabe ein firmeninternes Netzwerk aufzubauen, um jederzeit entsprechende Ansprechpartner für aufkommende Fragen zu kennen.

Brophy weist darauf hin, dass nicht nur fachliches Wissen, sondern auch methodisches Wissen vermittelt werden sollte. Für die Modellierung von Projektübergaben bedeutet dies, dass die unterschiedlichen Arten von Wissen (fachlich, methodisch, strukturell, analytisch) beachtet werden müssen.

Zentraler Bestandteil guten Unterrichts sind nach Brophy gezielte Lernzielkontrollen. Eine direkte Bewertung der erbrachten Leistung des Rezipienten sowie eine gezielte Überprüfung, welche Lern- bzw. Übergabeziele erreicht wurden, wird in den meisten Fällen im Übergabeprozess jedoch nicht stattfinden. Umso wichtiger ist es, eine gemeinsame Reflexion des Prozesses durchzuführen und dabei zu ergründen, welche Ziele erreicht werden konnten und welche nicht. Es ist anzuraten, gemeinsam die Gründe für das Verfehlen von Übergabe- und Lernzielen zu erörtern und daraus Schlüsse für zukünftige Übergaben zu ziehen („lessons-learned“).

Brophy sieht die Formulierung von angemessenen Erwartungen und deren Überprüfung als weitere Bedingung für einen gelungenen Unterricht („The teacher establishes and follows through on appropriate expectations for learning outcomes.“¹⁰⁷). Auch hier ist eine deutliche Überschneidung mit den Modellen von Bloom, Creemers und Helmke zu erkennen.¹⁰⁸ Für die Modellierung der Projektübergaben bedeutet dies, dass Erwartungen formuliert, artikuliert und das Erfüllen dieser entsprechend überprüft werden sollten.

¹⁰⁶ Vgl. Brophy 2000

¹⁰⁷ Brophy 2000, S. 31

¹⁰⁸ Vgl. Bloom 1976; Creemers 1994; Helmke 2004 und 2009

2.1.1.8 Merkmale guten Unterrichts nach Meyer

Neben Brophy gibt Meyer in seinem „Kriterienmix“ einen Überblick über „Merkmale guten Unterrichts“, welche seiner Meinung nach eine hohe Praxisrelevanz aufweisen.¹⁰⁹ Meyer selbst bezeichnet sich nicht als Unterrichtsforscher, sondern als Didaktiker, der eine „normative Orientierung“ liefern will.¹¹⁰ Er greift auf unterschiedliche Studien zurück und sieht die Merkmale als „empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und/oder sozialen Lernergebnissen beitragen.“¹¹¹ Für seinen „Kriterienmix“ erhebt er den Anspruch, dass ...

... alle Merkmale eine äußere, der direkten Beobachtung zugängliche und eine innere, hermeneutisch zu erschließende Seite haben.

... die Merkmalsausprägungen sowohl durch den Lehrenden, als auch durch die Lernenden im Unterricht „stark gemacht“ werden können; keines ist ausschließlich lehrer- oder schülerzentriert.

... die Merkmale so definiert sind, dass damit sowohl die direkte Instruktion, als auch offener Unterricht und eine konstruktivistische Lernumgebung analysiert und bewertet werden können.

... die Merkmale fachdidaktisch neutral sind.

Die von Meyer postulierten Merkmale für einen guten Unterricht bestätigen nochmals die bereits ausgeführten Bedingungen und Einflussfaktoren für einen positiven Verlauf des Unterrichts und das Erreichen von curricular festgelegten Lernzielen. In der folgenden Tabelle sind die Merkmale nach Meyer stichwortartig aufgeführt und erläutert.

¹⁰⁹ Vgl. Meyer 2004

¹¹⁰ Vgl. Meyer 2004, S. 17

¹¹¹ Meyer 2004, S. 20

Merkmale guten Unterrichts nach Meyer („Kriterienmix“)	Erläuterung
1. Klare Strukturierung des Unterrichts	Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
2. Hoher Anteil an Echtlernzeit	Gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von organisatorischen Abläufen; Rhythmisierung des Tagesablaufs
3. Lernförderliches Klima	Gegenseitiger Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge
4. Inhaltliche Klarheit	Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
5. Sinnstiftendes Kommunizieren	Planungsbeteiligung der Schüler, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback
6. Methodenvielfalt	Vielzahl an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
7. Individuelles Fördern	Freiräume, Geduld und Zeit; innere Differenzierung und Integration; individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen
8. Intelligentes Üben	Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „überfreundliche“ Rahmenbedingungen
9. Transparente Lernerwartungen	An den Richtlinien bzw. Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt
10. Vorbereitete Umgebung	Gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug

Tabelle 5: Merkmale guten Unterrichts nach Meyer („Kriterienmix“).¹¹²

Ergänzend zu den bereits ausgeführten Merkmalen und Bedingungen sind lediglich die Merkmale „Methodenvielfalt“ und „vorbereitende Umgebung“ zu sehen. Das bedeutet für Projektübergaben, dass der Übergebende beispielsweise darauf achten könnte, während und zwischen den eigentlichen Übergabemeetings unterschiedliche Methoden anzuwenden (z. B. verbale Erklärungen, Übungen, „Vormachen-Nachmachen“, etc.). Die vorzubereitende Umgebung ist beispielsweise beim Einsatz von bestimmten Laborgeräten und Programmen o.ä. zu beachten. Diese Hinweise finden sich in der Modellierung von Projektübergaben als prozessspezifische Faktoren wieder.

¹¹² Vgl. Meyer 2004, S. 17f.

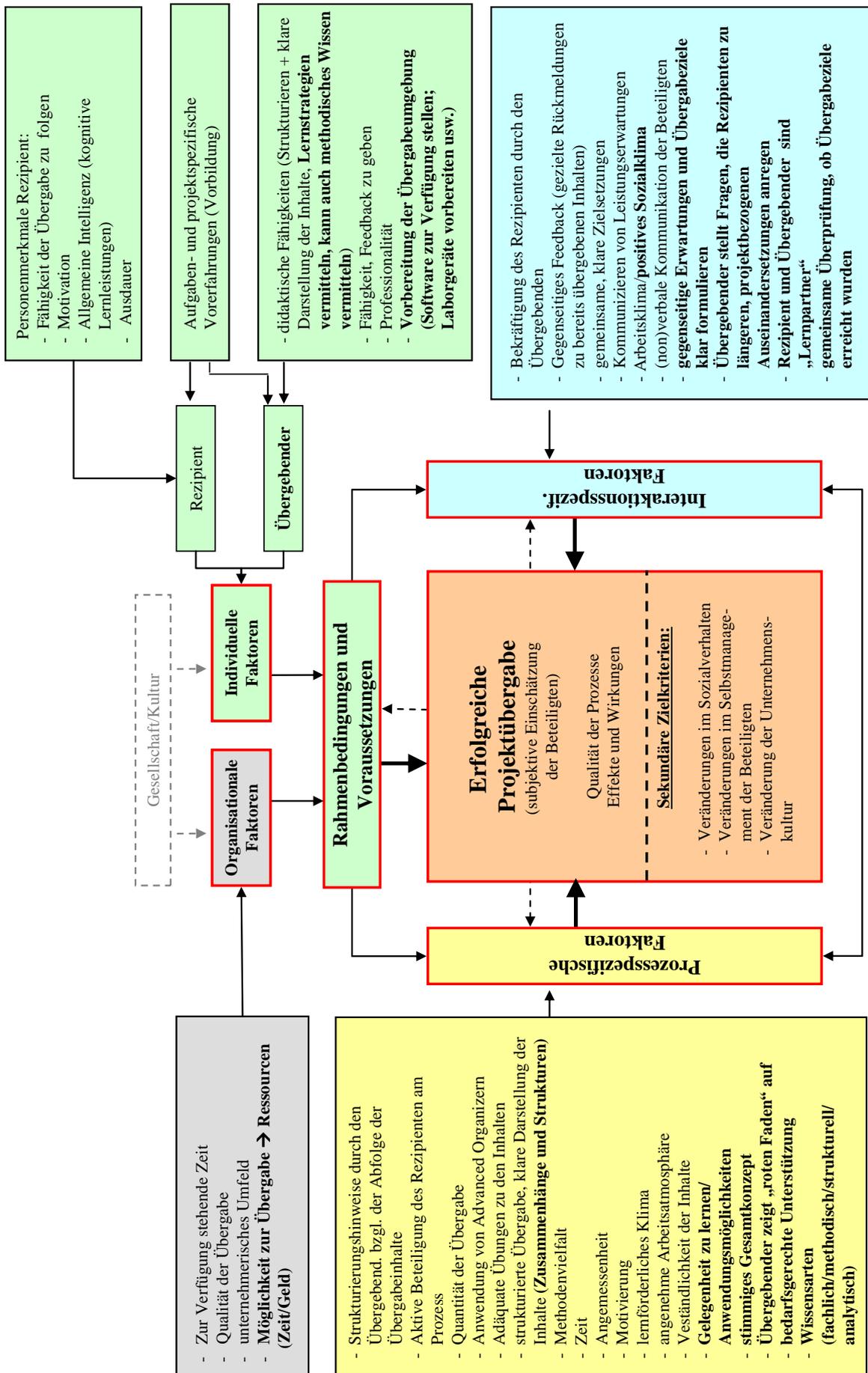


Abbildung 11: Theoretisches Modell erfolgreicher Projektübergaben (ergänzt im Anschluss an Brophy und Meyer).

Das oben abgebildete Modell ist durch die Hinweise durch Brophy und Meyer ergänzt und stellt das endgültige Modell von Projektübergaben aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung dar. Zahlreiche Erkenntnisse konnten dadurch bei den interaktions- und prozessspezifischen Faktoren gewonnen und im Modell ergänzt werden. Auch die individuellen Faktoren auf Seite des Übergebenden wurden erweitert. Eine ausführlichere Beschreibung dieses endgültigen theoretischen Modells erfolgt im nächsten Kapitel.

2.1.2 Konsequenzen für die theoretische Modellierung von Projektübergaben

Auf der Basis der vorherigen Kapitel soll nun im Folgenden ein Modell für die Untersuchung und Analyse von Projektübergaben im unternehmerischen Kontext generiert werden. Das zuletzt vorgestellte Modell wird in vereinfachter Form dargestellt, um so einen generellen Überblick zu bekommen. Auf die differenzierte Ausführung einzelner Faktoren soll verzichtet werden, da diese bereits in den jeweiligen Kapiteln weiter oben vorgenommen wurden.

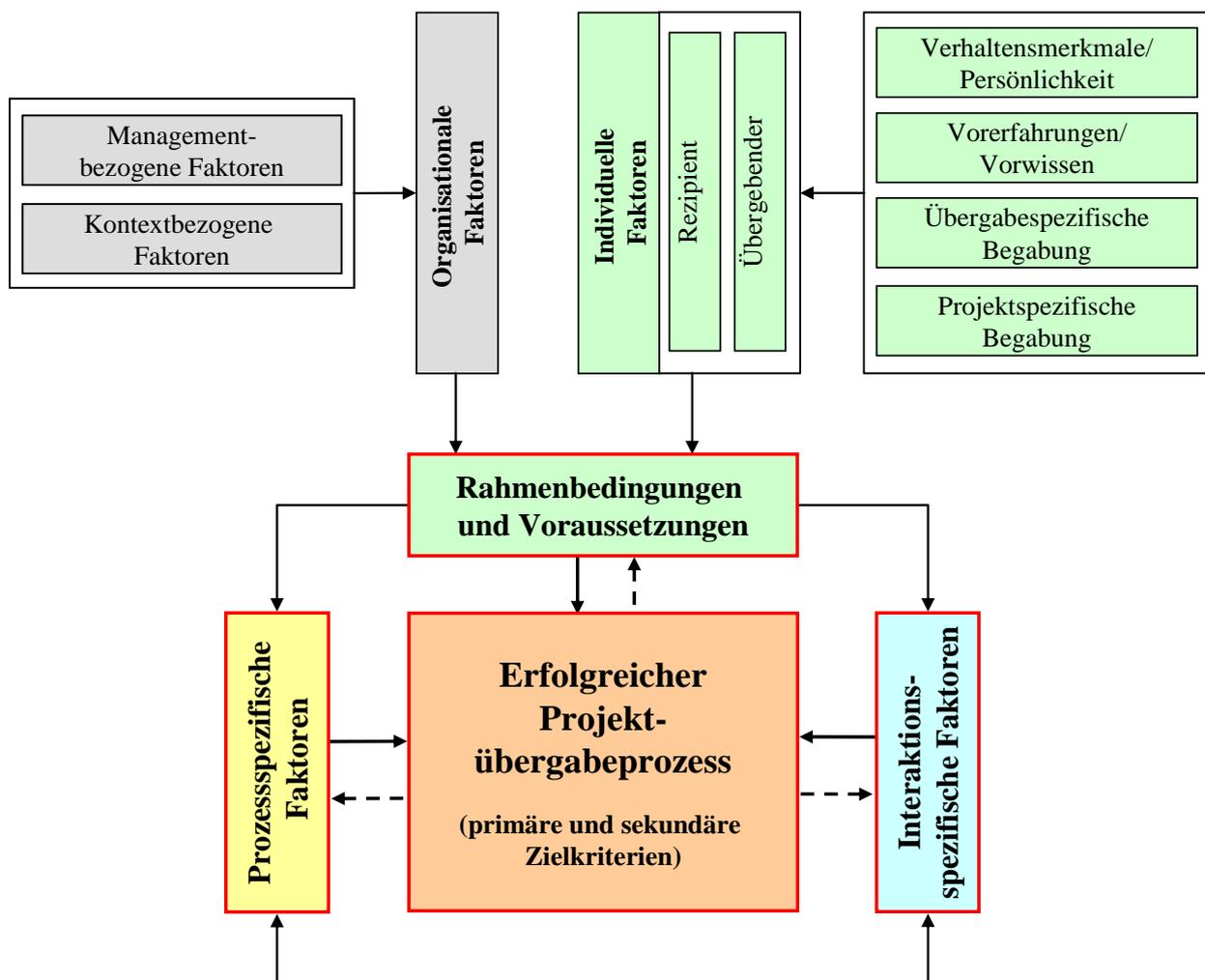


Abbildung 12: Vereinfachtes Gesamtmodell aus Perspektive der Lehr-Lernforschung.

Die Abbildung zeigt den Projektübergabeprozess als angestrebtes, zentrales Ziel dieses Modells. Er wird durch die drei Bereiche (1) Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, (2) interaktionsspezifische Faktoren und (3) prozessspezifische Faktoren beeinflusst. Dabei sind die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen in organisationale und individuelle Faktoren unterteilt. Die organisationalen Faktoren werden wiederum in kontext- und managementbezogene Faktoren eingeteilt. Die individuellen Faktoren beziehen sich auf die beiden Hauptpersonen im Prozess, den Übergebenden und den Rezipienten. Diese beeinflussen den Prozess aufgrund ihrer individuellen Vorerfahrung mit Projektübergaben, ihren aufgaben- und projektspezifischen Begebungen und aufgrund ihrer Persönlichkeiten.

Die vereinfachte Darstellung wird in den folgenden Kapiteln durch Erkenntnisse des Wissens- und des Projektmanagements weiter ausgebaut und dient als Grundlage für das endgültig zu generierende Modell.

Als primäres Zielkriterium, und damit zentrales Element der vorzunehmenden Untersuchung von Projektübergaben, ist der Erfolg der Projektübergabe anzusehen. Dieser wird in dieser Untersuchung durch die subjektive Einschätzung der Rezipienten und Übergebenden bestimmt. Der Erfolg kann daran gemessen werden, inwieweit es dem Rezipienten gelingt, möglichst schnell, eigenständig, produktiv und effizient im Projektteam tätig zu werden und all seine Kompetenzen und Fähigkeiten gewinnbringend einzusetzen. Es geht also darum, inwieweit durch den Projektübergabeprozess affektive, behaviorale, emotionale und kognitive Wirkungen und Effekte erzielt werden können. Außerdem ist die Qualität der Prozesse als Aspekt des Zielkriteriums zu sehen. Neben diesem primären Zielkriterium gibt es weitere sekundäre Zielkriterien. Diese sind die Offenheit für eine Feedbackkultur, die Bereitschaft der Mitarbeiter, ihr eigenes Wissen weiterzugeben und das Bewusstsein aller Beteiligten für kommunikative Prozesse und deren Auswirkungen.

Nach dem generierten Modell wird eine erfolgreiche Projektübergabe durch drei zentrale Elemente beeinflusst: (1) durch die nicht zu beeinflussenden Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, (2) die prozessspezifischen Faktoren und (3) die interaktionsspezifischen Faktoren. Betrachtet man nicht nur eine einzige Projektübergabe, sondern diesen Prozess als iterativen Vorgang, so werden diese drei zentralen Elemente wiederum durch den Übergabeerfolg beeinflusst (in Abbildung 12 durch gestrichelte Pfeile zu erkennen). Zwischen den interaktionsspezifischen und den prozessspezifischen Faktoren bestehen Interdependenzen. Die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen beeinflussen sowohl die interaktionsspezifischen, als auch die prozessspezifischen Faktoren. Umgekehrt besteht jedoch kein direkter Einfluss dieser Faktoren auf die, durch die direkt am Projektübergabeprozess Beteiligten nur sehr schwer zu verändernden Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer erfolgreichen Projektübergabe.

Die Voraussetzungen werden durch die Organisation, den Übergebenden und den Rezipienten bestimmt. Diese weisen gegenseitige Interdependenzen auf und werden wiederum von den gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen beeinflusst. Diese Zusammenhänge sollen jedoch in der vorliegenden Studie nicht weiter untersucht werden. Dennoch soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, da Projektübergaben in interkulturellen Teams von diesem Aspekt durchaus beeinflusst werden können.¹¹³

Die Beteiligten haben vor der Übergabe teilweise bereits Vorerfahrungen bezüglich Projekt-

¹¹³ Beispielsweise für den Auftraggeber dieser Studie bei Projektübergaben vom Forschungs- und Entwicklungsstandort in Deutschland zur Konzernzentrale nach Japan. Dabei sind sehr häufig interkulturelle Projektteams anzutreffen.

übergaben bzw. Lernprozessen und weisen bestimmte Verhaltensmerkmale auf. Der Übergebende bringt ein bestimmtes Wissen, bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen bezüglich Projektübergaben mit, der Rezipient hat ein spezifisches Vorwissen und gegebene aufgabenspezifische Fähigkeiten für Projektübergabeprozesse. Darunter ist das fachliche, methodische, analytische und strukturelle Vorwissen, bereits vorhandene, projektspezifische Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Fähigkeit der Projektübergabe zu folgen, zu verstehen. Unter den Verhaltensmerkmalen sind beim Übergebenden beispielsweise seine Strukturiertheit, Offenheit und Erwartungshaltung, seine Motivation, Ausdauer und Klarheit, seine Konfliktfähigkeit und seine Fähigkeit zum Umgang mit Belastungen zu sehen.

Die Organisation gibt die institutionellen Rahmenbedingungen vor. Diese sind beispielsweise die Projektstruktur, die Projektziele, die Erwartungen und Zielsetzungen der übergeordneten Hierarchieebenen, die vorhandene Feedbackkultur, die vorgegebenen zeitlichen Ressourcen für die Übergabe, die inhaltliche Quantität, das Bewusstsein für kommunikative Prozesse und die Offenheit der Organisation bezüglich Veränderungen.

Die interaktionsspezifischen Faktoren werden durch die Beteiligten und die Organisation beeinflusst und enthalten die Aspekte der Interaktion zwischen dem Übergebenden und dem Rezipienten, dem gemeinsamen Umgang mit Konflikten und Meinungsverschiedenheiten, der Unterstützung des Rezipienten (inwieweit fordert er diese ein, inwieweit bietet der Übergebende diese an), welchen Input der Rezipient liefert bzw. inwieweit der Übergebende diesen als Lernangebot wahrnimmt, die Arbeitsatmosphäre und das Sozialklima.

Die prozessspezifischen Faktoren bilden den eigentlichen Kern der Übergabe und beleuchten den Wissenstransferprozess in direkter Weise. Sie werden durch die Instruktionsqualität und -quantität, durch die Strukturiertheit, die klaren Erwartungen und Zielsetzungen, die Sicherung der Zielerreichung, der Aufgabenverteilung, der Aktivierung und dem Bekräftigen des Rezipienten, dem Nutzen der zur Verfügung stehenden Zeit, dem Anreizwert und der Motivationsunterstützung und den Lerngelegenheiten näher bestimmt.

Die prozessspezifischen Faktoren enthalten jene Variablen und Aspekte, welche für eine Prozessoptimierung am leichtesten zu verändern sind. Die Rahmenbedingungen und die Voraussetzungen sind im Übergabeprozess selbst in der Regel nicht veränderbar, die interaktionsspezifischen Faktoren sind nur sehr schwer durch ein Optimierungsprogramm zu beeinflussen. Daher sollen bei der durchzuführenden Untersuchung die prozessspezifischen Faktoren als „zentrale Stellschrauben“ besondere Beachtung finden.

2.2 Wissensmanagement

Die nicht immer bewusst wahrgenommene, zentrale Stellung des Wissensmanagements innerhalb der Unternehmen, zeigt sich beispielsweise in einer Studie der KPMG Consulting.¹¹⁴ Darin wird deutlich, dass 81 % der führenden Unternehmen Europas und der USA ein Wissensmanagementsystem implementiert haben oder dies in Erwägung ziehen. Als zentrale Aufgabe des Wissensmanagements wird die Schaffung von Rahmenbedingungen für den effektiven Ablauf von Wissensprozessen in Unternehmen angesehen.¹¹⁵ Dabei sind neben den technologischen, auch soziokulturelle und psychologische Aspekte zu beachten.¹¹⁶

Der Begriff des Wissensmanagements wurde erstmals Mitte der 1970er Jahre von Rickson erwähnt.¹¹⁷ Als direkter Unternehmensprozess bzw. als eigenes Forschungsgebiet hat sich das Wissensmanagement einige Zeit später in den 1980er Jahren zunächst im angloamerikanischen Sprachraum entwickelt, bevor Unternehmer und Forscher die Bedeutung von Wissen und dessen Management für den lokalen und globalen Wettbewerb erkannt haben.¹¹⁸ Im deutschen Sprachraum kam der Begriff des Wissensmanagements erst in den 1990er Jahren auf.¹¹⁹

Neu an der heutigen Wissensmanagementforschung ist eine feste Etablierung von Wissensprozessen als explizites Forschungsgebiet. Um die Forschung voranzutreiben, wurden strategische Modelle und systematische Methoden zur Erforschung entwickelt, welche Wissen in Prozessen, Dienstleistungen und Produkten nutzbar machen.¹²⁰

Für die vorliegende Fragestellung ist insbesondere der Prozess des Wissenstransfers von zentraler Bedeutung. Auch in der Wissensmanagementliteratur wird dieser Prozess als zentral angesehen, da nur durch ihn Innovationen vorangetrieben, organisationales Lernen gefördert, die Produktivität erhöht und neue Fähigkeiten entwickelt werden,¹²¹ um so die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens sichern zu können.¹²²

Um den Projektübergabeprozess aus der Perspektive des Wissensmanagements zu beleuchten, sollen im Folgenden die theoretischen Grundlagen und wissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Wissenschaftsdisziplin dargestellt werden. Dabei wird zunächst der Begriff „Wissen“ genauer abgegrenzt, bevor im Anschluss daran Prozesse des Wissensmanagements genauer betrachtet werden, um daraus Hinweise für die theoretische Modellierung gewinnen zu können. Zusätzlich werden bereits ermittelte und wissenschaftlich abgesicherte Einflussfaktoren und deren Herausforderungen beim Wissenstransfer vorgestellt, um abschließend ein fundiertes theoretisches Modell des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen aus Perspektive des Wissensmanagements generieren zu können.

¹¹⁴ Vgl. KPMG Consulting Reports 2000

¹¹⁵ Vgl. Bennet/Bennet 2003

¹¹⁶ Vgl. Scarbrough/Swan/Preston 1999; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001

¹¹⁷ Vgl. Rickson 1976, zitiert in Guldenberg 1998, S. 232 und Roehl 2000, S. 80

¹¹⁸ Vgl. Wiig 1997, S. 6 und S. 10 ff.

¹¹⁹ Vgl. Fohmann 1990, S. 8

¹²⁰ Skyrme/Arridon 1997, S. 27

¹²¹ Vgl. Wiig 1997; Coulson-Thomas 1997

¹²² Vgl. von Krogh 1998; Hoopes/Postrel 1999; Argote et al. 2000

2.2.1 Abgrenzungen des Begriffs „Wissen“

Oftmals wird aus der Perspektive des Wissensmanagements versucht, sich der Definition von Wissen dadurch anzunähern, dass Wissen von artverwandten Begriffen wie Informationen und Daten abgegrenzt wird. Eine Definition erfolgt somit darüber, was Wissen nicht ist. Im Gegensatz dazu setzen sich einige Autoren mit den Attributen von Wissen auseinander. Im deutschen Sprachraum ist im Kontext des Wissensmanagements die Definition von Probst/Raub/Romhardt weit verbreitet und soll daher auch Grundlage dieser Arbeit sein:

„Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen. Dies umfasst sowohl theoretische Erkenntnisse als auch praktische Alltagsregeln und Handlungsanweisungen. Wissen stützt sich auf Daten und Informationen, ist im Gegensatz zu diesen jedoch immer an Personen gebunden. Es wird von Individuen konstruiert und repräsentiert deren Erwartungen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.“¹²³

Diese Definition zeichnet sich dadurch aus, dass sie Wissen von Daten und Informationen unterscheidet, dass sie die Dimensionen von Wissen aufzeigt (praktisches vs. theoretisches Wissen) und dass sie die Handlungsorientierung und die sozialen Konstrukte von Wissen betont.

Der Begriff „Wissen“ kann also von anderen, artverwandten Begriffen wie „Zeichen“, „Daten“ oder „Information“ unterschieden werden.¹²⁴ Je nach Perspektive (Konstruktivismus, Positivismus, Systemtheorie) wird Wissen sehr individuell von diesen Begriffen abgegrenzt und definiert.

Zeichen sind beispielsweise Ziffern oder Buchstaben, welche erst dann einen Sinn ergeben, wenn sie durch bestimmte Ordnungsregeln zu Daten werden. Daten sind rohe und ungekürzte Beschreibungen oder Beobachtungen der Vergangenheit, der Gegenwart oder der Zukunft, welche noch nicht interpretiert sind.¹²⁵ Wissen benötigt zusätzlich eine Reflexion und den Erfahrungshintergrund eines Einzelnen oder auch einer Gruppe und ist an Handlungen gebunden.¹²⁶ „Information is a flow of messages, while knowledge is created by that very flow of information, anchored in the beliefs and commitment of its holder. ... knowledge is essentially related to human action.“¹²⁷ Nonaka/Takeuchi betonen den sozialen Aspekt von Wissen, welches immer an menschliche Handlungen gebunden ist, in Abgrenzung zur Information, welche für das Wissen als notwendige Voraussetzung zur Generierung von Wissen angesehen werden kann.

Die Begriffe können zwar in eine hierarchische Ordnung gebracht werden, einzelne Wissenschaftler sind jedoch der Ansicht, dass es sich dabei um ein Kontinuum handelt, in welchem die einzelnen Begriffe verschmelzen. So meinen Alavi/Leidner „...we posit that information is converted into knowledge once it is processed in the minds of individuals and knowledge becomes information once it is articulated and presented in the form of text, graphics, words, or other symbolic forms.“¹²⁸ Demnach kann das Wissen sowohl Wissen, als auch Information sein (beispielsweise wenn es in einem Computer gespeichert wird).¹²⁹ In diesem Fall ist das abgespeicherte Wissen eine Information und kann wieder zu Wissen werden, wenn ein anderes Indi-

¹²³ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 22

¹²⁴ Vgl. Boisot 1998, S. 12; North 2005

¹²⁵ Vgl. North 2005, S. 34

¹²⁶ Vgl. Blackler 1995, S. 1024

¹²⁷ Nonaka/Takeuchi 1995, S. 58

¹²⁸ Alavi/Leidner 2001, S. 109

¹²⁹ Vgl. Alavi/Leidner 2001

viduum diese internalisiert. Andere Autoren sehen darin jedoch separate Schritte, sodass nach deren Ansicht eine klare Unterscheidung zwischen den Begriffen vorhanden ist.¹³⁰

Nachfolgende Abbildung zeigt die hierarchische Ordnung der Begriffe „Zeichen“, „Daten“, „Information“ und „Wissen“ und die Wirkungsrichtungen des strategischen und operativen Wissensmanagements.

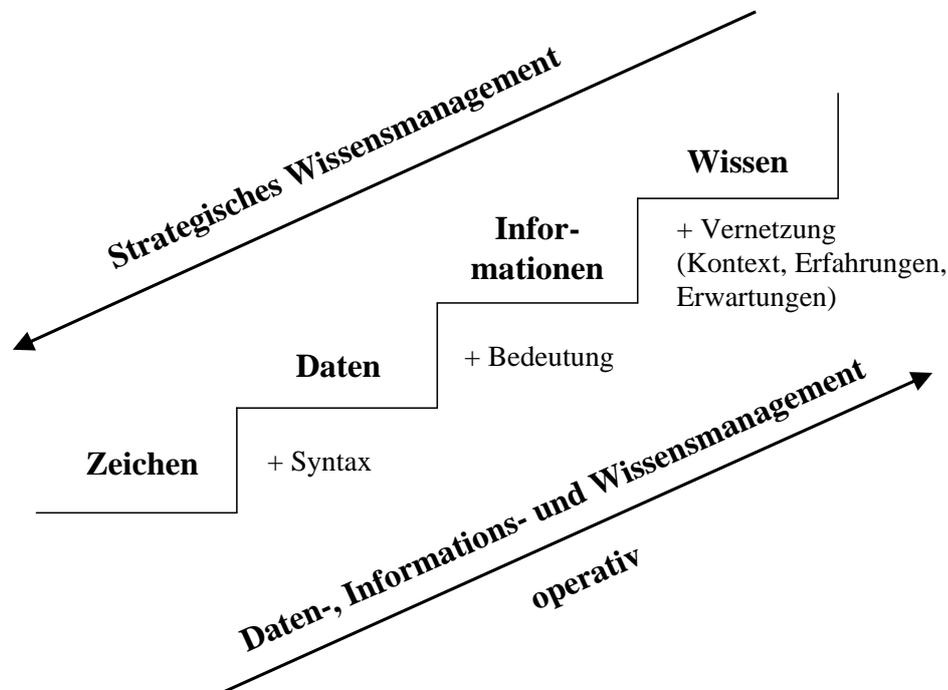


Abbildung 13: Ausschnitt aus der Wissenstreppe.¹³¹

Diese Abgrenzung verdeutlicht, dass die Begriffe „Wissen“ und „Information“ nicht synonym verwendet werden sollten, was insbesondere für jene Unternehmen hilfreich sein kann, welche Informationstechnologien als Hilfsmittel des Wissensmanagements nutzen und weitere Aspekte des Wissensmanagements vernachlässigen.¹³² Diese Ausführungen beschränken sich nur auf die Abgrenzung der Begriffe, sagen jedoch wenig über das Konzept von Wissen aus.

Die Sichtweise des Wissensbegriffs aus der Perspektive des Wissensmanagements soll an dieser Stelle durch die ACT-Theorie (Adaptive Control of Thought) aus der Perspektive der Kognitionspsychologie, in welcher der relativ komplexe Begriff des Wissens weiter ausdifferenziert wird, ergänzt werden. So unterscheidet die ACT-Theorie nach Anderson das „deklarative“ und das „prozedurale Wissen“.¹³³ Unter „deklarativem Wissen“ wird das Wissen über Fakten und Dinge verstanden, unter „prozeduralem Wissen“ das Wissen darüber, wie verschiedene kognitive Aktivitäten und Operationen ausgeführt werden.¹³⁴

Auch in Projektübergabeprozessen ist das deklarative vom prozeduralen Wissen zu unterscheiden

¹³⁰ Vgl. North 2005; Probst/Raub/Romhardt 2006

¹³¹ Basierend auf North 2005, S. 34.

¹³² Vgl. Willke 2004, S. 28 (Für Ansätze zur praktischen Anwendung von Wissensmanagement in Unternehmen siehe auch Davenport/Prusak 1998.)

¹³³ Vgl. Anderson, J. R. 1983

¹³⁴ Vgl. Anderson, J. R. 1983 und 2001, S. 241; Gruber 2008, S. 99

den. Je nach Übergabeziel ist nach der ACT-Theorie zu berücksichtigen, dass das deklarative Wissen während des Übergabeprozesses in prozedurales Wissen umgewandelt werden muss. Nach dieser Theorie finden der Fertigkeitserwerb und das Lernen dabei in drei Stufen statt. In der ersten, deklarativen Stufe wird das deklarative Wissen mühsam und aufwändig erworben. Im Projektübergabeprozess muss das deklarative Wissen zunächst identifiziert und anschließend so aufbereitet werden, dass es sich transferieren lässt. In der zweiten Stufe (Stufe der Kompilation) wird das deklarative Wissen durch wiederholte Übung in anwendbares prozedurales Wissen überführt. Somit ist im Übergabeprozess anzustreben, dass das deklarative Wissen in prozedurales Wissen umgewandelt und der Rezipient befähigt wird, das übergebene Wissen aktiv anzuwenden. In der dritten Stufe (Stufe des Tunings) erfolgt eine Feinabstimmung des prozeduralen Wissens. In dieser Stufe werden Prozeduren, die sich als erfolgreich erweisen gestärkt, während Regeln deren Anwendung zu Misserfolg führt, rasch eliminiert werden.¹³⁵ Für den Projektübergabeprozess bedeutet dies, dass auch nachdem das übergebene Wissen durch den Rezipienten aktiv zur Anwendung kommt, die erfolgreichen Anwendungen gestärkt und die nicht erfolgreichen eliminiert werden sollten. Für die Durchführung von Projektübergaben im unternehmerischen Kontext ist zu überlegen, wann der Übergabeprozess als abgeschlossen angesehen werden sollte. Es könnte ratsam sein, den Prozess nicht bereits nachdem das Wissen übergeben wurde zu beenden, sondern den Schritt des Tunings im (offiziellen) Prozessablauf zu integrieren.

2.2.2 Elemente und Prozesse des Wissensmanagements

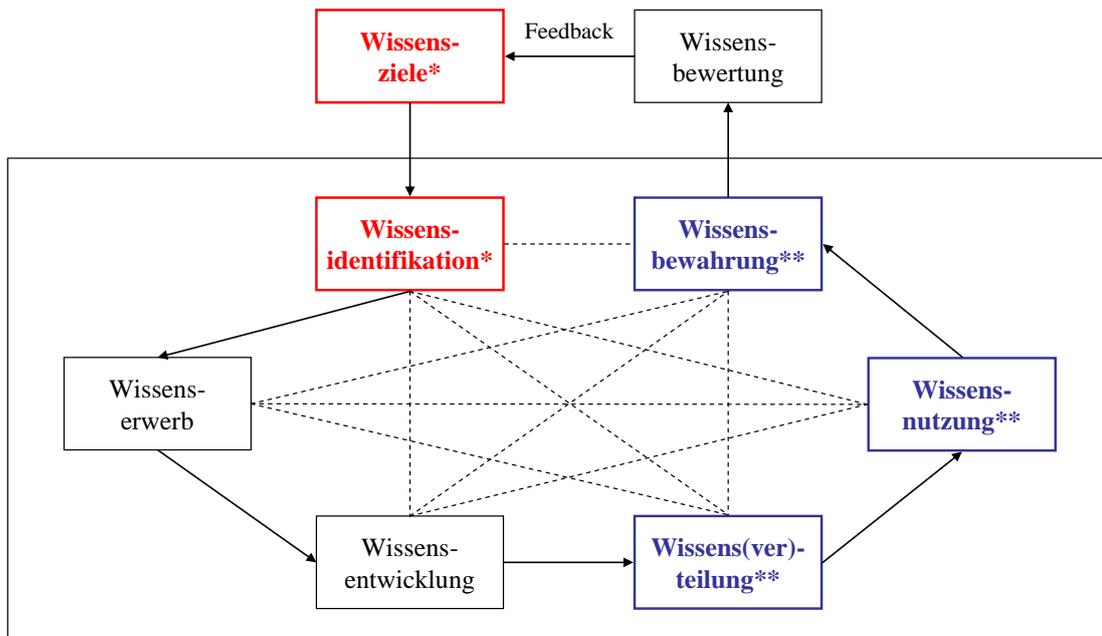
2.2.2.1 Der betriebswirtschaftliche Bausteinansatz nach Probst/Raub/Romhardt

In Bezug auf den direkten unternehmerischen Kontext zeigt das Wissensmanagement verschiedene interne Prozesse, welche je nach Autor und Sprachraum unterschiedlich bezeichnet werden. Im deutschen Sprachraum ist das Modell des betriebswirtschaftlichen Bausteinansatzes von Probst/Raub/Romhardt weit verbreitet.¹³⁶ Dieses Modell wurde 1997 erstmals vorgestellt und mittlerweile mehrfach weiterentwickelt. Es setzt sich aus einzelnen Bausteinen zusammen, welche jeweils einen Teilaspekt des Wissensmanagements beschreiben und zusammen einen umfassenden Ansatz zur Realisierung des Wissensmanagements bilden. Das Modell greift auf den „klassischen Managementkreislauf“¹³⁷ (Zielsetzung, Planung, Umsetzung und Kontrolle) zurück und weist damit die gleiche Struktur, wie eine vollständige Handlung auf. Es betrifft betriebliche Interventionen auf der individuellen und auf der Gruppenebene (= Personalmanagement), aber auch auf der organisationalen und normativen Ebene (= operatives und strategisches Management).

¹³⁵ Vgl. Gruber 2008, S. 99 f.

¹³⁶ Vgl. Probst/Raub/Romhardt 2006

¹³⁷ Vgl. Schreyögg/Koch 2007



* in diesem Kapitel

** in Kapitel 7

Abbildung 14: Bausteine des Wissensmanagements nach Probst/Raub/Romhardt.¹³⁸

Die Abbildung zeigt die Bausteine des betriebswirtschaftlichen Bausteinansatzes von Probst/Raub/Romhardt im Überblick. Die einzelnen Bausteine weisen enge Verbindungen untereinander auf (in der Abbildung durch gestrichelte Linien gekennzeichnet) und sollten nicht isoliert betrachtet werden. Sie stellen mögliche Interventionsfelder für Maßnahmen der Unternehmensführung dar und sind wissensbezogen und interdependent zueinander. Probst/Raub/Romhardt sehen darin insbesondere den Vorteil, dass „die Ressource Wissen als ausschließliches integrierendes Gliederungsprinzip“¹³⁹ in den Mittelpunkt gestellt wird. Nach Meinung der Autoren besteht ein Ziel dieses Ansatzes darin, vorhandene Managementprobleme in Wissensprobleme zu übersetzen, da ihrer Meinung nach nur so tief greifende Veränderungen der Wissensbasis ermöglicht werden können.¹⁴⁰ Es ist sicherlich in Frage zu stellen, ob tief greifende Veränderungen der Wissensbasis nur durch eine Übersetzung der Managementprobleme in Wissensprobleme möglich sind. Es dürfte jedoch nahe liegen, dass das Management für den Umgang mit der Ressource „Wissen“ und den sich dabei ergebenden Problemen aus der Perspektive des Wissensmanagements zu sensibilisieren ist, um Veränderungsprozesse innerhalb einer Organisation anzuregen und umzusetzen. Insgesamt stehen nach diesem Ansatz acht Bausteine des Wissensmanagements zur Verfügung, mit deren Hilfe sowohl die strategischen, als auch die operativen Belange einer Organisation in Bezug auf die Ressource Wissen abgedeckt werden sollen.

Die sechs Kernprozesse „Wissensidentifikation, Wissenserwerb, Wissensentwicklung, Wissens(ver-)teilung, Wissensnutzung und Wissensbewahrung“ zielen auf die operativen Aufgaben des Wissensmanagements ab. Diesen sind die zwei Bausteine „Wissensziele“ und „Wissensbewertung“ übergeordnet, welche den operativen Rahmen für das Wissensmanagement nach diesem Ansatz bilden.

¹³⁸ In Anlehnung an Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 32

¹³⁹ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 32

¹⁴⁰ Vgl. Probst/Raub/Romhardt 2006

Für die vorliegende Fragestellung zeigt sich der operative Baustein „Wissensziele“ und der den Kernprozessen zugeordnete Baustein „Wissensidentifikation“ als relevant und hilfreich. Sie sollen im Folgenden kurz erläutert und im Zusammenhang mit Projektübergabesituationen dargestellt werden, so dass Rückschlüsse für die Untersuchung des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen und dessen Modellierung aus der Perspektive des Wissensmanagements gezogen werden können. Die Bausteine „Wissens(ver)teilung“, „Wissensnutzung“ und „Wissensbewahrung“ geben Hinweise für die Umsetzung in der Praxis und werden daher in Kapitel 7 nochmals aufgegriffen.

Baustein „Wissensziele“

Nach Ansicht von Probst/Raub/Romhardt sind klare Wissensziele notwendig, um den Erfolg des Wissensmanagements generell messen zu können. Die Wissensziele geben den Maßnahmen und Aktivitäten des Wissensmanagements eine bestimmte Richtung vor und legen fest, wo im Unternehmen welches Wissen aufgebaut werden soll. Oftmals fehlt im traditionellen strategischen Management der konkrete Bezug der einzelnen Ziele zum Faktor Wissen.¹⁴¹ So sollte jenes Wissen identifiziert werden, welches für den Erfolg des Unternehmens wichtig ist und welches die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens sichert. Mit Hilfe des Wissensvorsprungs gegenüber der Konkurrenz soll somit also die Wettbewerbsfähigkeit gesichert werden. Zu unterscheiden sind im Rahmen des Modells in Anlehnung an das St. Gallener Managementkonzept die normative, die strategische und die operative Zielebene.¹⁴²

Auch bei der Modellierung von Projektübergaben ist darauf zu achten, dass zunächst jenes (implizite und explizite) Projektwissen identifiziert wird, welches als unabdingbar für den Fortgang des Projekts anzusehen ist. Dadurch kann ein konkreter Bezug des Projektwissens zur eigentlichen Übergabe hergestellt werden. Auch hierbei sind normative, strategische und operative Ziele in Bezug auf das Projekt zu identifizieren und bezüglich der Projektübergabe zu formulieren.

Normative Wissensziele beziehen sich nach dem Bausteinansatz von Probst/Raub/Romhardt auf eine „wissensbewusste Unternehmenskultur“¹⁴³ und schaffen die Voraussetzungen für wissensorientierte Ziele im strategischen und operativen Bereich. Dies bedeutet für die Optimierung des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen, dass das Topmanagement die Einführung der Prozessoptimierung befürworten und unterstützen sollte. Die strategischen Wissensziele dieses Bausteins sind, bezogen auf Projektübergabeprozesse, den Übergabeinhalten gleichzusetzen. Sie definieren, welche Fähigkeiten und welches Projektwissen der Rezipient nach der Übergabe besitzen sollte, um eigenständig und produktiv im Projektteam arbeiten zu können. Die operativen Ziele sind dahin gehend zu formulieren, dass eine genaue Festlegung der jeweiligen Übergabeschritte vorgenommen werden sollte.

Baustein „Wissensidentifikation“

Soll Transparenz über das intern und extern vorhandene Wissen geschaffen werden, so stellt sich die zentrale Frage der Wissensidentifikation. Nach Ansicht der Autoren ist diese Transpa-

¹⁴¹ Vgl. Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 37 ff.

¹⁴² Vgl. Dubs 2004

¹⁴³ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 41

renz notwendig, um einen Überblick über die verfügbaren, unternehmensinternen und -externen Daten, Informationen und Fähigkeiten zu bekommen und um diese aufrechtzuerhalten. Nach diesem Ansatz kann die Transparenz dazu beitragen, dass Entscheidungen nicht auf ungenügender Information basieren und dass vorhandene Potenziale nicht ungenutzt bleiben. Die Mitarbeiter müssen nach Ansicht der Autoren bei der Informationssuche aktiv unterstützt werden (z. B. Expertenverzeichnisse, Wissenskarten, Personalhandbücher usw.). Je klarer die Wissensziele zuvor identifiziert und definiert wurden, umso einfacher ist nach Probst/Raub/Romhardt die Identifikation des relevanten Wissens.¹⁴⁴ Mit diesem Baustein geben die Autoren zusätzlich den Hinweis, dass nicht nur das explizite Wissen identifiziert, sondern dass auch das implizite ausfindig gemacht werden sollte.¹⁴⁵

Auch für Projektübergaben ist zu beachten, dass eine klare Identifikation der Übergabeziele und eine genaue Abgrenzung der relevanten Übergabeinhalte vorgenommen werden, um so adäquate Bedingungen für eine erfolgreiche Übergabe in der zur Verfügung stehenden Zeit herstellen zu können. Als förderlich ist hierbei beispielsweise eine gute und transparente Projektdokumentation in Form eines Projekthandbuches anzusehen.

Der Wissenstransfer als Prozess im Wissensmanagement

Wissen wird heutzutage als Ressource gesehen, welche aufgrund ihrer Handlungsorientierung, Kontextabhängigkeit und sozialen Konstruktion einzigartig und selten ist und somit Wettbewerbsvorteile bringen kann.¹⁴⁶ Der Wissensaustausch bzw. der Wissenstransfer ist eine Voraussetzung für die Schaffung von Innovationen.¹⁴⁷ Durch diese Innovationen erlangt das Unternehmen Wettbewerbsvorteile und sichert so seine Position auf dem Markt. Durch die zunehmende Wettbewerbsintensität und durch den gesellschaftlichen Wandel hin zur Wissensgesellschaft werden diejenigen Unternehmen als erfolgreich angesehen, welche ihr Wissen „möglichst effizient von einer Abteilung in eine andere transferieren“¹⁴⁸ oder „innerhalb ihres Netzwerkes austauschen“¹⁴⁹ können. Damit zeigt sich die zentrale Bedeutung des Wissenstransfers, welcher auch in dieser Arbeit den zu untersuchenden Kernprozess darstellt.

Im Folgenden soll daher auf die Phasen im Wissenstransferprozess, sowie auf die Einflussfaktoren und Herausforderungen auf diesen Prozess genauer eingegangen werden, bevor im Anschluss daran Rückschlüsse auf das zu generierende Modell gezogen werden können.

Phasen des Wissenstransfers

Der Prozess des Wissenstransfers kann nach dem „Phasenmodell“ von von Krogh/Köhne in einzelne Prozessphasen unterteilt werden.¹⁵⁰ Dieses Modell zeigt sowohl Zusammenhänge zwischen den am Prozess Beteiligten, als auch Einflussfaktoren und Kontextabhängigkeiten von

¹⁴⁴ Vgl. Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 63 ff.

¹⁴⁵ Auf die Schwierigkeit der Identifikation und Weitergabe des impliziten Projektwissens wird in Kapitel 7 nochmals genauer eingegangen.

¹⁴⁶ Vgl. Spender 1996, S. 46; Grant 1997, S. 451; Grandori/Kogut 2002, S. 225

¹⁴⁷ Vgl. Leonard-Barton 1995; Darroch 2005

¹⁴⁸ Argote et al. 2000, S. 2

¹⁴⁹ Dyer/Hatch 2006

¹⁵⁰ Vgl. von Krogh/Köhne 1998

Wissen und soll daher als Basis für die Darstellung der einzelnen Phasen im zu untersuchenden Wissenstransferprozess bei Projektübergaben herangezogen und entsprechend ergänzt bzw. adaptiert werden.

Nach dem Phasenmodell von von Krogh/Köhne wird der Transfer von individuellem und organisatorischem Wissen in drei Phasen eingeteilt: (1) Initiierungsphase, (2) Wissensflussphase und (3) Integrationsphase. Diese drei Phasen müssen nach Ansicht der Autoren unabhängig vom Umfang des Wissens in jedem Wissenstransfer durchlaufen werden (siehe nachfolgende Abbildung).¹⁵¹

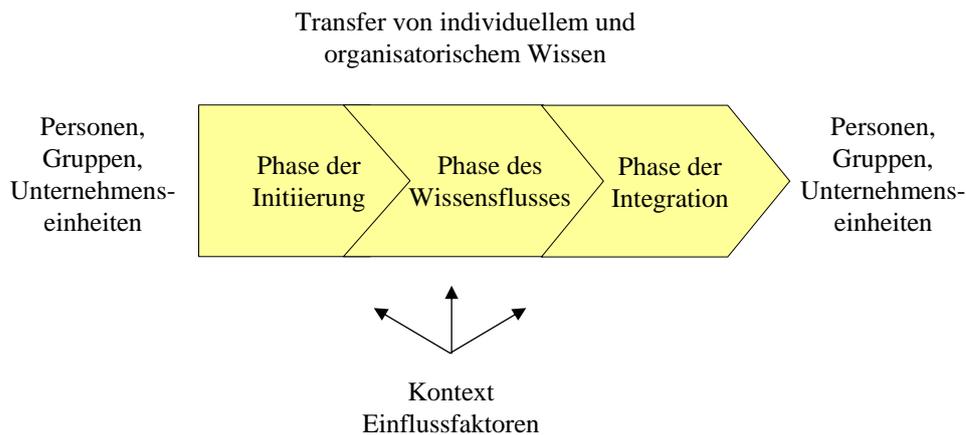


Abbildung 15: Phasen des Wissenstransfers nach von Krogh/Köhne.¹⁵²

Die „Phase der Initiierung“ ist in diesem Modell durch „den Wunsch, den Willen und das Ziel von Personen, Gruppen oder Unternehmenseinheiten das jeweilige Wissen zu transferieren“¹⁵³ gekennzeichnet. Außerdem beinhaltet diese Phase die Suche nach entsprechenden Austauschmöglichkeiten.¹⁵⁴ Es muss festgelegt werden, welches Wissen an welchen Mitarbeiter, mit welchen Kommunikationsmedien weitergegeben werden soll und woher dieses Wissen bezogen werden kann.

In Bezug auf Projektübergaben ist die Aufbereitung des identifizierten (Projekt)Wissens somit ein elementarer Bestandteil dieser ersten Phase des Transferprozesses.¹⁵⁵ Außerdem ist es notwendig, die passenden internen Stellen für den Wissenstransfer zu finden, zu benennen und einzubeziehen.¹⁵⁶ Für die Projektübergabe sind jene Mitarbeiter zu identifizieren und in den Prozess mit einzubeziehen, welche persönlich und fachlich für die Übergabe geeignet sind, welche also sowohl die Fähigkeit, als auch die Bereitschaft mitbringen das Wissen weiterzugeben.

Ist eine Entscheidung getroffen und das notwendige Projektwissen für den Transfer identifiziert, folgt nach diesem Modell die „Phase des Wissensflusses“, welche den eigentlichen Kern des Wissenstransfers darstellt. In dieser Phase „fließt“ das implizite und explizite Wissen zwischen den Beteiligten durch Interaktion und Kommunikation.¹⁵⁷ Je nachdem ob explizites oder implizi-

¹⁵¹ Vgl. von Krogh/Köhne 1998

¹⁵² Vgl. von Krogh/Köhne 1998, S. 238

¹⁵³ Vgl. von Krogh/Köhne 1998, S. 239

¹⁵⁴ Siehe auch „scanning“ von Boisot 1998, S. 59; „knowledge sourcing“ von Eisenhardt/Santos 2002, S. 145 ff.

¹⁵⁵ Siehe auch Baustein „Wissensidentifikation“ im Bausteinansatz nach Probst/Raub/Romhardt 2006.

¹⁵⁶ Vgl. von Krogh/Köhne 1998, S. 239; Hansen 1999, S. 84; Szulanski 2000, S. 12

¹⁵⁷ Siehe auch Baustein „Wissens(ver)teilung“ im Bausteinansatz nach Probst/Raub/Romhardt 2006

tes Wissen transferiert werden soll, stehen dabei nach von Krogh/Köhne unterschiedliche Möglichkeiten, wie beispielsweise Meetings, informelle Treffen, Mentoring, Jobrotation, Projektgespräche u.ä., zur Verfügung. Das Wissen wird dabei durch soziale Interaktion, Metaphern, Storytelling, Learning-by-Doing, Dokumente etc. weitergegeben.¹⁵⁸ Auch für die Projektübergaben bildet diese Phase den Kernprozess und wird im Rahmen dieser Arbeit einem Lehr-Lernarrangement gleichgesetzt.

Nachdem die Phase des Wissensflusses durchlaufen ist, wird in der „Phase der Integration“ das transferierte Wissen vom Rezipienten aufgrund seiner Erfahrungen und seiner vorhandenen Wissensbasis angenommen, eingeordnet, angewendet und in seine kognitive Struktur integriert.¹⁵⁹ Die Integration des Wissens stellt einen wichtigen Schritt dar ohne den der Transfer nicht abgeschlossen ist. „Wissen, welches nicht absorbiert ist, wurde nicht wirklich transferiert.“¹⁶⁰ Szulanski weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass erst nach der Anwendung des neuen Wissens der Erfolg beurteilt wird und, falls sich das neu erworbene Wissen als brauchbar erweist, dieses integriert wird.¹⁶¹

Herausforderungen im Wissenstransferprozess

Betrachtet man das Wissen im Rahmen des Transferprozesses lediglich als Objekt, so müsste eine funktionierende IT-Infrastruktur für einen gelungenen Wissenstransfer ausreichen. Blackler, Nonaka/Takeuchi und Spender/Grant haben jedoch gezeigt, dass IT alleine nicht ausreicht, um den Wissensaustausch zwischen Individuen zu fördern.¹⁶² Diese Betrachtungsweise wäre für den zu untersuchenden Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen auch nicht angemessen, da sich der Transfer von Wissen zwischen Individuen auch im unternehmerischen Kontext als schwieriger und komplexer Vorgang darstellt. Es sind zahlreiche Faktoren vorhanden, welche diesen Prozess beeinflussen. Neben den sozialen und interaktionsspezifischen Faktoren ist außerdem zu beachten, dass das Wissen im Allgemeinen oftmals als Gemeingut betrachtet wird, sodass sich der Besitzer des Wissens nicht explizit feststellen lässt. Oftmals lässt sich das Wissen nicht auf einen bestimmten Personenkreis eingrenzen, sodass auch jene Mitarbeiter partizipieren, welche ihr Wissen nicht direkt einbringen oder welche an der Weiterentwicklung des vorhandenen Wissens nicht mitarbeiten. In vielen Unternehmen existiert die Meinung „Wissen ist Macht“¹⁶³, sodass die Mitarbeiter nicht ermutigt und unterstützt werden, ihr Wissen weiterzugeben. In zahlreichen Studien¹⁶⁴ konnte gezeigt werden, dass sich der Wissensaustausch¹⁶⁵ schwierig gestaltet.

¹⁵⁸ Vgl. von Krogh/Köhne 1998, S. 239 ff.

¹⁵⁹ Siehe auch „knowledge integration“ von Eisenhardt/Satos 2002, S. 156f und „absorption“ von Boisot 1998, S. 62.

¹⁶⁰ Davenport/Prusak 1998

¹⁶¹ Vgl. Szulanski 2000, S. 12

¹⁶² Vgl. Blackler 1995; Nonaka/Takeuchi 1995; Spender/Grant 1996

¹⁶³ Siehe auch knowledge-sharing dilemmas; Cabrera/Cabrera 2002, S. 693

¹⁶⁴ Vgl. Kostova 1999, S. 312; Kenney/Gudergan 2006, S. 44; Christensen 2007, S. 38

¹⁶⁵ Für einen Überblick über Studien zu Wissensaustauschprozessen siehe auch Eisenhardt/Santos 2002, S. 152 ff.

2.2.3 Einflussfaktoren im Wissenstransferprozess und Ableitungen für die theoretische Modellierung von Projektübergaben aus Perspektive des Wissensmanagements

Im Folgenden sollen die bereits untersuchten und ermittelten Einflussfaktoren genauer beschrieben und für die Modellierung des Projektübergabeprozesses herangezogen werden. Basierend auf von Krogh/Köhne existieren dabei vier verschiedene Haupteinflussfaktoren für den Wissenstransfer, welche weiter ausdifferenziert sind.¹⁶⁶ Dies sind (1) organisationale Faktoren, (2) wissensspezifische Faktoren, (3) individuelle Faktoren und (4) interaktionsspezifische Faktoren. Für die Modellierung von erfolgreichen Projektübergaben sind die wissensspezifischen Faktoren den prozessspezifischen Faktoren zuzuordnen, da die Art und die Kodifizierbarkeit des Wissens den Prozess direkt beeinflussen.

Hier sind deutliche Parallelen und Überschneidungen zu den Modellen schulischen Lernens und dem daraus entwickelten Grundmodell für Projektübergaben aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung zu erkennen. Die „organisationalen“ und die „individuellen Faktoren“ finden sich im Haupteinflussbereich der „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“, die „wissensspezifischen Faktoren“ im Bereich der „Prozessspezifischen Faktoren“ wieder. Die „interaktionsspezifischen Faktoren“ sind bereits direkt im Grundmodell aus Perspektive der Lehr-Lernforschung vorhanden.

¹⁶⁶ Vgl. von Krogh/Köhne 1998

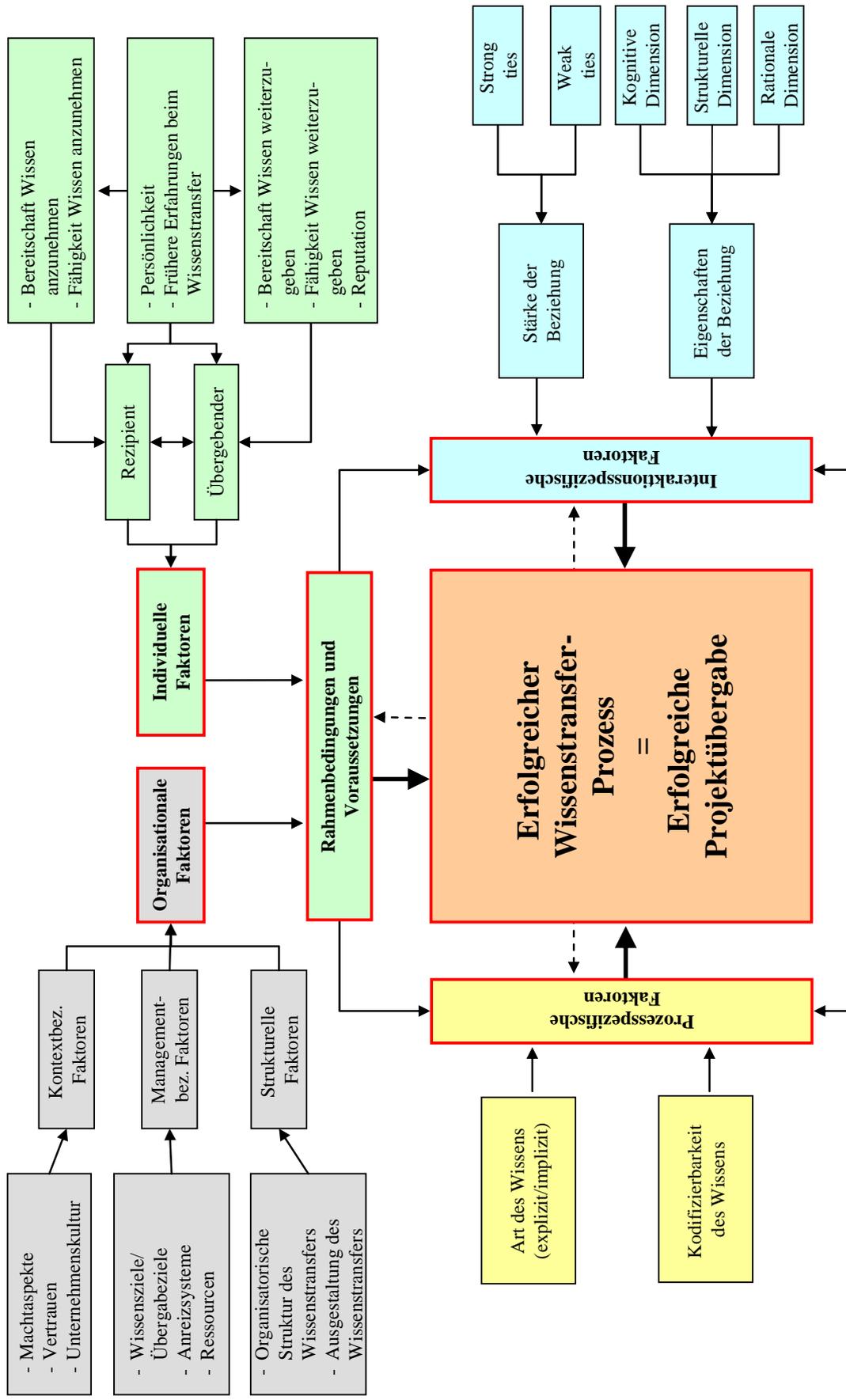


Abbildung 16: Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Anlehnung an Krogh/Köhne.¹⁶⁷

¹⁶⁷ Basierend auf von Krogh/Köhne 1998, S. 243 ff.

Die Autoren differenzieren diese vier Haupteinflussbereiche weiter aus. Die organisationalen Faktoren beziehen sie zum einen auf den Kontext, in dem der Wissenstransfer stattfindet, zum anderen direkt auf die Unterstützung des Managements und auf die strukturellen Gegebenheiten. Kontextuelle Faktoren sind dabei das Vertrauen in den Wissensaustauschpartner und in das Management¹⁶⁸, Machtaspekte¹⁶⁹ und die Unternehmenskultur mit ihrem Leit- und Wertebild¹⁷⁰. Als direkter Einflussfaktor auf die Unterstützung durch das Management sehen sie die Wissensziele¹⁷¹, welche in direktem Einklang zu den Unternehmenszielen stehen und aus welchen ersichtlich sein sollte, dass der Wissenstransfer für die Mitarbeiter und ihre Aufgaben essenziell ist. Des Weiteren wird der Wissenstransfer durch das Management beeinflusst, welches durch die Bereitstellung von Ressourcen¹⁷² (Zeit/Geld) und die Schaffung von Anreizsystemen¹⁷³ den Wissenstransfer explizit unterstützt. Das Management hat dabei eine gewisse Vorbildfunktion und sollte darauf achten, dass zwischen einzelnen Abteilungen bzw. den Projektteams kein Wettbewerb entsteht, welcher den Wissensaustausch behindern könnte.

Strukturelle Faktoren sind die organisatorische Struktur und die Ausgestaltung des Wissenstransfers.¹⁷⁴ Aufgrund der organisatorischen Struktur und der vorhandenen Infrastruktur soll der Wissensaustausch in den Arbeitsalltag integriert werden können. Auch über die Anordnung der Arbeitsplätze kann der Wissensaustausch gefördert werden. Weiterhin ist der Einsatz von so genannten „Knowledge Activists“, die ihre Kollegen motivieren und die Initiativen fördern, nach Ansicht von von Krogh/Köhne hilfreich für einen gelungenen Wissensaustausch.¹⁷⁵

Der Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen stellt sicherlich eine spezielle Form des Wissensaustauschs dar und erfordert einer Reflexion der organisationalen Faktoren nach von Krogh/Köhne. Die aufgeführten Faktoren geben Hinweise für die Umsetzung und Implementierung des angestrebten Optimierungsprogramms. Für die Modellierung und die Analyse der Projektübergaben werden diese Faktoren als gegebene Eingangsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen angesehen. Die organisationalen Faktoren beeinflussen auch die individuellen und interaktionsspezifischen Faktoren und weisen direkte Interdependenzen auf.

Die individuellen Faktoren werden bei von Krogh/Köhne in sender- und empfängerbezogene Faktoren unterteilt. Für die in dieser Arbeit zu untersuchenden Projektübergaben wird diese Unterteilung dem Projektübergabenden und dem Rezipienten gleichgesetzt. Für beide müssten eine ähnliche Wissensbasis und bereits gemachte, gemeinsame Erfahrungen vorteilhaft für einen gelungenen Wissenstransfer sein.

Nach dem vorliegenden Modell sollte der Übergabende die extrinsische und die intrinsische Bereitschaft bzw. Motivation aufweisen, das Wissen weiterzugeben. Neben der Bereitschaft ist vermutlich auch die Fähigkeit und das entsprechende Selbstvertrauen beim Übergabenden als grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Wissenstransfer im Projektübergabeprozess anzusehen. Auch Persönlichkeitsfaktoren wie Freundlichkeit und Gewissenhaftigkeit auf Seiten des Übergabenden könnten den Wissenstransfer positiv beeinflussen. Diese Faktoren äußern sich darin, dass der Übergabende kooperativ und prosozial agiert und dass er verlässlich und ergebnisorientiert ist. Nach diesem Ansatz erweist es sich als förderlich, wenn der Überge-

¹⁶⁸ Siehe auch Szulanski 2000; Levin/Cross 2004; Renzl 2008

¹⁶⁹ Siehe auch Probst/Raub/Romhardt 2006; Kedia/Bhagat 1988

¹⁷⁰ Siehe auch Davenport/DeLong/Beers 1998; Yeh/Lai/Ho 2006

¹⁷¹ Siehe auch Small/Sage 2005/06; Probst/Raub/Romhardt 2006; Yeh/Lai/Ho 2006

¹⁷² Siehe auch Small/Sage 2005/06; Yeh/Lai/Hi 2006

¹⁷³ Siehe auch Leonard-Barton/Daschamps 1988; Szulanski 2000; Cabrera/Cabrera 2002

¹⁷⁴ Siehe auch Nonaka/Takeuchi 1995; Small/Sage 2005/06

¹⁷⁵ Vgl. von Krogh/Köhne 1998

bende es für seine Pflicht hält, sein Wissen weiterzugeben.

Parallel dazu müsste es auch beim Rezipienten als essentiell anzusehen sein, dass die extrinsische und die intrinsische Motivation sowie die Fähigkeit das Wissen des Übergebenden anzunehmen, vorhanden ist. Der Rezipient sollte den direkten Praxisbezug erkennen und wissen in welchen Situationen und für welche Aufgaben er das übergebene Wissen anwenden kann. Persönlichkeitsfaktoren wie Offenheit und Gewissenhaftigkeit seitens des Rezipienten müssten sich nach diesem Ansatz ebenfalls positiv auf den Transferprozess auswirken. Durch die Neugierde und die Offenheit für Neues ist der Rezipient bereit und gewillt neues Wissen in Erfahrung zu bringen. Die Gewissenhaftigkeit setzt ein Pflichtbewusstsein voraus, welches den Rezipienten dazu veranlasst bereits vorhandenes Wissen in die allgemeine Aufgabenerfüllung zu integrieren. Für den Rezipienten ist es außerdem wichtig, dass der Übergebende glaubwürdig ist.

Die interaktionsspezifischen Faktoren werden nach von Krogh/Köhne in die Stärke und die Eigenschaften der Beziehung weiter ausdifferenziert. Die Stärke der Beziehung unterteilen sie in „strong ties“ und in „weak ties“. ¹⁷⁶ Eine starke Verbindung („strong tie“) ist für den Wissensaustausch positiv, da durch eine starke und längere Beziehung eine gemeinsame Wissensbasis vorhanden ist. Eine schwache Beziehung („weak tie“) wirkt sich dadurch förderlich für den Wissenstransfer aus, dass die Suche nach neuem Wissen aufgrund des Zugangs zu externen Wissensträgern dadurch ermöglicht wird. Somit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Wissen noch nicht bekannt ist. Der vierte Haupteinflussfaktor nach von Krogh/Köhne bezieht sich auf die wissensspezifischen Faktoren, wie die Art des Wissens und die Kodifizierbarkeit des Wissens.

Integriert man die gewonnenen Erkenntnisse dieses Kapitels in ein theoretisches Gesamtmodell des Wissenstransfers aus der Perspektive des Wissensmanagements, so entsteht eine umfassende Beschreibung des Prozesses. Neben den oben bereits ausführlich beschriebenen Einflussfaktoren wurde das Modell um weitere Aspekte der strukturbezogenen und der individuellen Faktoren ergänzt. Auch die prozessspezifischen Faktoren konnten weiter ausdifferenziert werden.

¹⁷⁶ Von Krogh/Köhne 1998

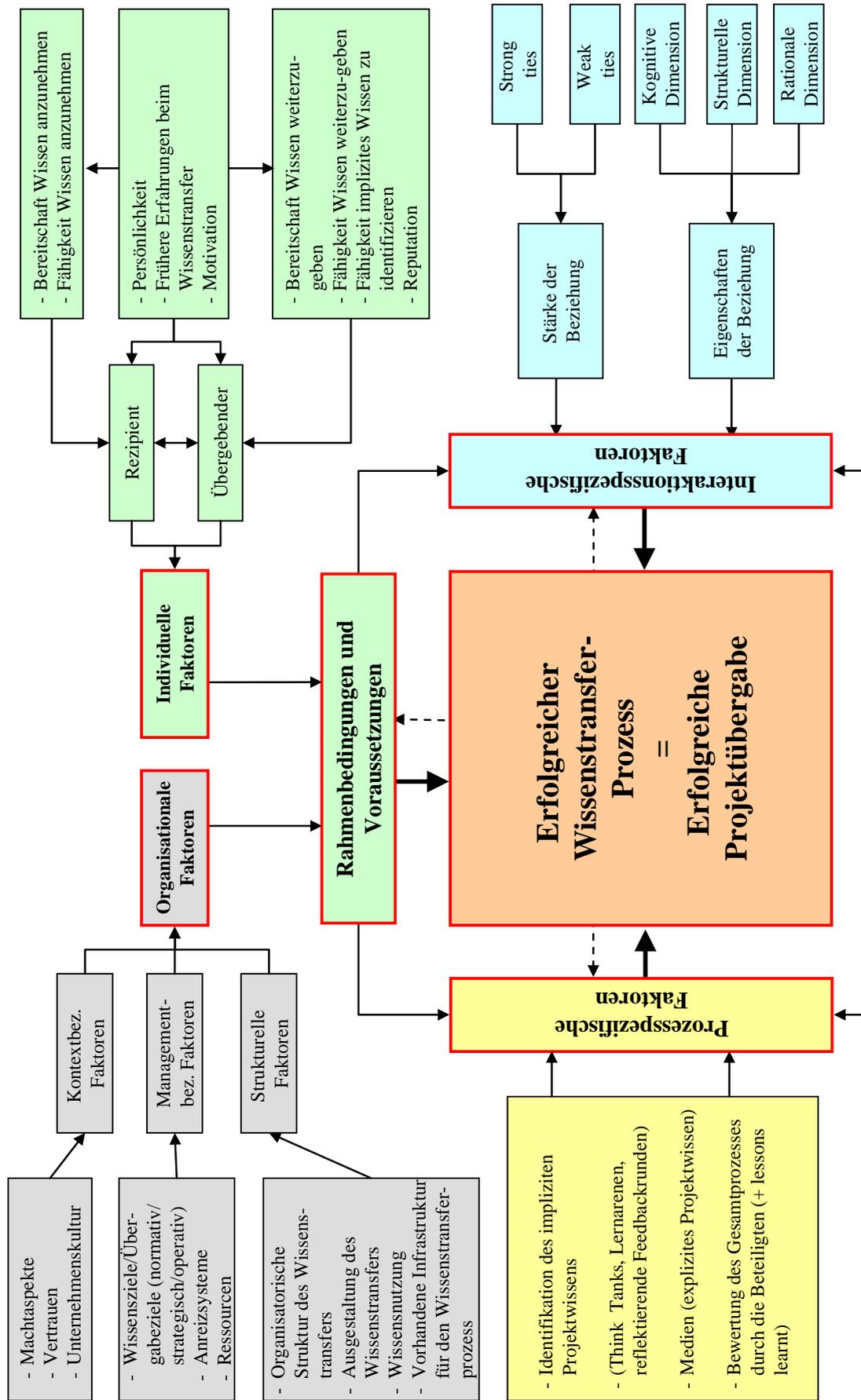


Abbildung 17: Theoretisches Modell von Projektübergaben aus Perspektive des Wissensmanagements.

2.3 Projektmanagement

Um sich der endgültigen Modellierung des Übergabeprozesses weiter anzunähern, wird im Folgenden der Projektübergabeprozess aus der Perspektive des Projektmanagements beleuchtet, um so ein ganzheitliches Modell aus den drei Perspektiven Lehr-Lernforschung, Wissensmanagement und Projektmanagement generieren zu können.

Im folgenden Kapitel soll also die Perspektive des Projektmanagements spezifiziert und der Wissenstransfer im Projektkontext zum Wissenstransfer im schulischen oder im allgemeinen unternehmerischen Kontext (Linientätigkeit) abgegrenzt bzw. in Bezug gesetzt werden.

Hierzu sollen zunächst die Begriffe "Projekt", „Projektorganisation“ und "Projektmanagement" genauer spezifiziert werden. Im Anschluss daran wird die Struktur einer Projektübergabe aus Sicht des Projektmanagements im Vergleich zur Definition in dieser Arbeit dargestellt.

Abschließend werden Ableitungen für die Modellierung von Projektübergaben aus der Perspektive des Projektmanagements vorgenommen und das bisherige Modell wird entsprechend ergänzt. Die Darstellung des endgültigen Modells erfolgt im Anschluss in Kapitel 3.

2.3.1 Begrifflichkeiten

2.3.1.1 Projekt

Für den Begriff „Projekt“ existiert in der einschlägigen Literatur eine Vielzahl an Definitionen. Alle Definitionen beinhalten, dass ein Projekt ein außergewöhnliches Vorhaben ist, welches gewissen Merkmalen genügt. In einer Literaturanalyse von Madauss wurden insgesamt 13 Merkmale eines Projekts ermittelt, wobei die Merkmale „Befristung“, „Zielsetzung“, „eindeutige Aufgabenstellung“ und „Einmaligkeit“ in mehr als zwei Dritteln der Definitionen vorkamen.¹⁷⁷ Nach DIN 69901 des Deutschen Instituts für Normung e.V. ist ein Projekt ein „Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist“¹⁷⁸, wie z.B. die Zielvorgabe, eine zeitliche, finanzielle, personelle oder andere Begrenzung, eine Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben und die projektspezifische Organisation.

Auch in der Definition von Kerzner finden sich diese Bedingungen wieder. Er definiert ein Projekt als

„... ein Vorhaben oder eine Aufgabe mit folgenden Merkmalen: Zielvorgabe, die unbedingt erfüllt werden muss, klar definierter Anfangs- und Endtermin, begrenzte Finanzausstattung, Beanspruchung von Personalressourcen und von Sachmitteln wie Geld, Maschinen etc., multifunktionale Ausrichtung (z.B. das Projekt erstreckt sich über mehrere Funktionslinien)“.¹⁷⁹

Er ergänzt also die Definition nach DIN um die multifunktionale Ausrichtung. Schelle fügt au-

¹⁷⁷ Vgl. Madauss, 2000

¹⁷⁸ DIN 69901

¹⁷⁹ Kerzner 2008, S. 22

ßerdem hinzu, dass Projekte grundsätzlich „Erst- und Einmal-Vorhaben“ sind.¹⁸⁰

Im Rahmen des Projektaufsatzes werden normalerweise die Projektziele, die entsprechenden Ressourcen und deren Einsatz sowie die Projektorganisation fixiert und es findet eine Abgrenzung zu anderen Vorhaben statt. Damit stehen die wesentlichen Rahmenbedingungen seitens des Projekts für die Übergabe fest und können als explizites Projektwissen angesehen werden. Dieses ist üblicherweise im Projekthandbuch notiert und es besteht die Möglichkeit, für die Übergabe darauf zurückzugreifen.

Um einzelne Projektziele erreichen zu können müssen bestimmte Arbeitspakete definiert und mit den vorhandenen Ressourcen abgearbeitet werden. Die Arbeitspakete werden im Normalfall von den Projektteammitgliedern, in Einzelfällen auch durch den Projektleiter, verantwortet und von den Projektmitarbeitern bearbeitet.

2.3.1.2 Projektorganisation

Die Projektorganisation zeigt das Design des Projekts in seiner Aufbau- und Ablauforganisation. Die Aufbauorganisation besteht aus einzelnen Elementen, wie den Projektrollen (Projektauftraggeber, Projektleiter, Projektteammitglied, Projektmitarbeiter) und der Beziehung zwischen den jeweiligen Projektrollen, welche in einem Projektorganigramm dargestellt werden können. Die Ablauforganisation von Projekten enthält inhaltliche Prozesse und Prozesse des Projektmanagements sowie die eingesetzten Methoden und Hilfsmittel während der Projektlaufzeit.

Der Erfolg der Projektübergabe mit einem gelungenen Wissenstransfer könnte von der jeweiligen Projektorganisation beeinflusst werden, weshalb dieser Aspekt als Einflussfaktor bei der Modellierung des Übergabeprozesses berücksichtigt werden sollte. Da bisher keine wissenschaftlichen Untersuchungen über den Einfluss der Projektorganisation auf den Übergabeerfolg vorliegen, sollte dieser Aspekt genauer untersucht werden. Allerdings konnte dies im Rahmen dieser Arbeit nicht geschehen, da die Projektorganisation der untersuchten Übergaben nicht differenzierte.

2.3.1.3 Projektmanagement

Mit Projektmanagement ist jenes Management gemeint, welches erforderlich ist, um ein Projekt in einer bestimmten Zeit, mit bestimmten Ressourcen, zu einem bestimmten Ergebnis zu bringen. Nach DIN 69901 ist das Projektmanagement die „Gesamtheit von Führungsaufgaben, -organisation, -techniken und -mitteln für die Initiierung, Definition, Planung, Steuerung und den Abschluss von Projekten“¹⁸¹.

Schelle sieht das Projektmanagement als umfassendes Führungskonzept, welches nicht mit einzelnen Techniken, wie beispielsweise der Netzplantechnik oder mit speziellen Formen der Aufbauorganisation, gleichgesetzt werden kann.¹⁸² Gareis gibt den Hinweis, dass im traditionellen Projektmanagement die Frage im Mittelpunkt steht, wie eine Aufgabe durchzuführen ist und

¹⁸⁰ Schelle 2007, S. 11

¹⁸¹ DIN 69901

¹⁸² Vgl. Schelle 2007, S. 11

dass dabei die Methoden zur Arbeitsplanung und Arbeitsgestaltung als theoretische Basis angesehen werden. Dabei werden aufgrund der mit den einmaligen Aufgaben verbundenen Unsicherheiten auch Methoden zum Risikomanagement und zum Controlling des Leistungsfortschritts, der Termine, der Ressourcen und Kosten angewendet.¹⁸³

Im traditionellen Projektmanagement sind die Zusammenhänge der zentralen Betrachtungsobjekte „Leistung, Kosten und Termine“ im so genannten „Magischen Dreieck“ dargestellt.

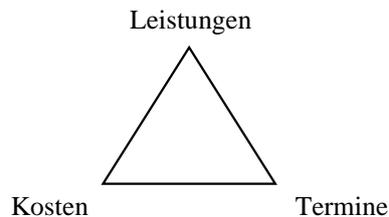


Abbildung 18: Traditionelle Betrachtungsweise des Projektmanagements („Magisches Dreieck“).¹⁸⁴

Für die in dieser Arbeit untersuchten Forschungsfragen ist das Projektmanagement insofern interessant, als dass die eingesetzten Methoden und das entsprechende Wissen über Termine, Leistungen und Kosten an den Rezipienten weitergegeben werden müssen. Sicherlich beeinflussen die Rollen des Übergebenden und des Rezipienten innerhalb der Projektorganisation die Inhalte und den Verlauf der Übergabe. So steht das eigentliche Management des Projekts schon aufgrund der Rollendefinition bei einer Übergabe des Projektleiters stärker im Fokus, als bei einer Übergabe eines Projektteammitglieds oder eines Projektmitarbeiters. Der Projektleiter trägt die Verantwortung für die Anwendung der Projektmanagementtools und Projektmethoden. Projektteammitglieder und Projektmitarbeiter werden stärker für die Umsetzung und die operativen Aufgaben herangezogen, um die Projektziele zu erreichen.¹⁸⁵

2.3.1.4 Projektablauf

Ein Projekt läuft normalerweise in unterschiedlichen, zeitlich aufeinander folgenden Phasen ab. Nach der Initiierung und Definition des Projekts (Projektvorbereitung/Projektaufsatz) folgt die Planungsphase, im Anschluss daran die Realisierungsphase, in welcher das Projekt durch den Projektleiter gesteuert wird, zum Ende des Projekts die Projektabschlussphase. Die Projektmanagementliteratur geht sehr ausführlich auf die Projektphasen und die einzelnen Prozesse während der jeweiligen Phase ein.¹⁸⁶ Diese sollen jedoch an dieser Stelle nicht explizit erläutert und vertieft werden, da sie für die Klärung der vorliegenden Fragestellung nicht als elementar anzusehen sind.¹⁸⁷

¹⁸³ Vgl. Gareis 2006, S. 74f

¹⁸⁴ In Anlehnung an Gareis 2006, S. 75.

¹⁸⁵ Ergänzend hierzu sind in Kapitel 7 ein klassischer Projektaufbau und verschiedene Übergabeszenarien dargestellt und beschrieben.

¹⁸⁶ Vgl. Kessler/Winkelhofer 2004; Kerzner 2008; Gareis 2006

¹⁸⁷ Für den interessierten Leser sei auf die entsprechende Projektmanagementliteratur verwiesen.

Allerdings könnte es in Bezug auf die vorliegende Fragestellung durchaus eine Rolle spielen, in welcher Phase das Projekt übergeben wird. Dies ist bei der durchzuführenden, theoretischen Modellierung des Übergabeprozesses aus der Perspektive des Projektmanagements zu beachten.

2.3.2 Projektübergaben aus Sicht des theoretischen Projektmanagements

Trotz intensiver Literaturrecherche und zahlreichen Expertengesprächen konnten keine expliziten, wissenschaftlich fundierten Studien und Analysen von Projektübergabeprozessen während der Projektlaufzeit aus der Perspektive des Projektmanagements aufgefunden werden. Stöger bezieht Projektübergaben auf das Ende der Projektlaufzeit und weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „... nur selten über das Ende eines Projekts gesprochen [wird], insbesondere über eine saubere Projektübergabe.“¹⁸⁸ Er verankert dabei die Projektübergabe am „Ende eines Projekts“. Reichert ergänzt diesbezüglich, dass „der formelle Akt der Übergabe des Projektergebnisses vom Projektleiter an den Auftraggeber“¹⁸⁹ aus Perspektive des Projektmanagements als Projektübergabeprozess angesehen wird. Es ist also ein klarer Bezug zum Projektende gegeben, an eine Übergabe während des laufenden Projekts wird jedoch nicht gedacht. Das Projektmanagement sieht die Übergabe als Know-how-Transfer des „in einem Projekt erworbenen Wissens in andere Projekte und in die mitwirkenden projektorientierten Organisationen“¹⁹⁰. Als Übergabemöglichkeiten und -methoden werden dabei in der Literatur der Projektabschlussbericht, Spezialberichte, die Ist-Projektmanagement-Dokumentation und Erfahrungsaustausch-Workshops angesehen.¹⁹¹

In der unternehmerischen Praxis kommt es jedoch häufig während der Projektlaufzeit zu einem Wechsel der Mitarbeiter innerhalb der Projektorganisation. Wodurch dieser zu beeinflussen ist, welche Methoden und Möglichkeiten für diesen Prozess eingesetzt werden könnten, ist Ergebnis dieser Arbeit. Dabei reichen Berichte, Dokumentationen und Erfahrungsaustausch-Workshops sicherlich nicht aus, als unterstützende Hilfsmittel und Methoden sollten sie jedoch in das Optimierungsprogramm integriert werden.

¹⁸⁸ Stöger 2004, S. 127

¹⁸⁹ Reichert 2009, S. 197

¹⁹⁰ Gareis 2006, S. 390

¹⁹¹ Vgl. Gareis 2006, S. 390

2.3.3 Ableitungen für die theoretische Modellierung von Projektübergaben aus der Perspektive des Projektmanagements

Die bisherige Modellierung von Projektübergaben aus den Perspektiven der Lehr-Lernforschung und des Wissensmanagements soll im Folgenden durch die Perspektive des Projektmanagements ergänzt werden.

Wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt wurde, sind dabei unterschiedliche Haupteinflussbereiche zu berücksichtigen. Im bisherigen Modell sind zu den vorhandenen organisationalen Faktoren neben den kontextbezogenen, managementbezogenen und strukturellen Faktoren zusätzlich projektbezogene Faktoren hinzuzufügen. Diese sind die Projektorganisation, das Übergabeszenario, die Projektphase, in der sich das Projekt zum Zeitpunkt der Übergabe befindet, und die Projektziele, welche mit bestimmten Ressourcen erreicht werden sollen. Somit bleibt zu untersuchen, inwieweit die Projektorganisation und das Übergabeszenario den Projektübergabeerfolg beeinflussen. Als weiteren projektbezogenen Einflussfaktor können die Projektziele, deren Erreichungsgrad und die jeweiligen zur Verfügung stehenden zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen angesehen werden.¹⁹²

Bezüglich der individuellen Faktoren kann das implizite und explizite Projektwissen des Übergabenden als weiterer Einflussfaktor angesehen werden. Die aufgeführten und beschriebenen Ergänzungen sind in der folgenden Abbildung nochmals verdeutlicht.

¹⁹² Diese Einflussfaktoren können aufgrund der vorgegebenen Bedingungen des Auftraggebers dieser Studie in dieser Forschungsarbeit nicht gänzlich untersucht werden, da in personelle und finanzielle Ressourcen kein Einblick gewährt wurde und die eigentliche Projektorganisation nicht genauer definiert war.

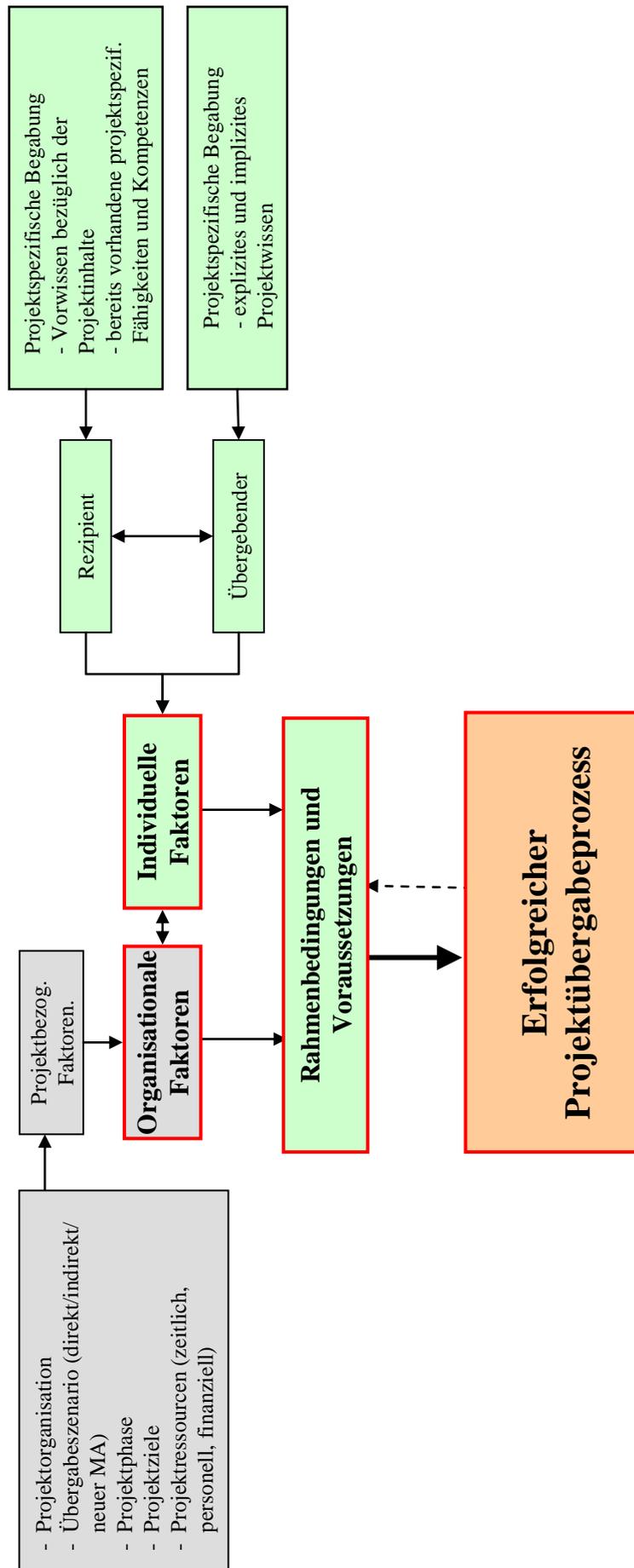


Abbildung 19: Modell zur Analyse von Projektübergaben mit farblicher Kennzeichnung der Ergänzungen aufgrund der Perspektive des Projektmanagements.



3 Integrative theoretische Modellierung des Projektübergabeprozesses

In Kapitel 2 wurden einzelne Modelle für den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung, des Wissensmanagements und des Projektmanagements entwickelt und vorgestellt. Im Folgenden sollen die individuellen Modelle der jeweiligen Perspektive zu einem integrativen Gesamtmodell zusammengeführt werden. Dabei steht eine übersichtliche Darstellung aller enthaltenen Elemente im Vordergrund. Eine detaillierte Aufgliederung und Erklärung der einzelnen Aspekte und Einflussbereiche erfolgt dabei nicht nochmals. Diese sind in den jeweiligen Kapiteln nachzulesen.

Ein erfolgreicher Projektübergabeprozess wird nach dem Gesamtmodell durch die drei Haupteinflussbereiche „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“, „Interaktionsspezifische Faktoren“ und „Prozessspezifische Faktoren“ beeinflusst. Dabei sind die für den Projektübergabeprozess als (nahezu) unveränderbar vorgegebenen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen nochmals in „organisationale Faktoren“ und „individuelle Faktoren“ unterteilt, wobei die „organisationalen Faktoren“ aus kontextbezogenen, managementbezogenen, strukturellen und projektbezogenen Faktoren bestehen, die „individuellen Faktoren“ werden durch die Eigenarten und Charakteristiken des Rezipienten und des Übergebenden gebildet. Dabei spielen die Verhaltensmerkmale und die Persönlichkeit, die Vorerfahrungen und das Vorwissen sowie die übergabespezifische und die projektspezifische Begabung eine Rolle.

Die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen wirken direkt auf den Übergabeprozess sowie auf die projektspezifischen und die interaktionsspezifischen Faktoren. Die interaktionsspezifischen Faktoren kennzeichnen insbesondere die Zusammenarbeit und die Beziehung der an der Übergabe beteiligten Personen. Dies sind vor allem der Rezipient und der Übergebende, aber auch die übergeordnete Hierarchieebene wie z. B. der Projektauftraggeber oder die Konzernleitung.

Neben den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen wird der Übergabeprozess durch die interdependenten interaktions- und die prozessspezifischen Faktoren beeinflusst. Die prozessspezifischen Faktoren beinhalten alle Aspekte, welche den Übergabeprozess direkt charakterisieren und beeinflussen. Sie sind durch die am Prozess beteiligten Mitarbeiter direkt zu steuern. Hierbei sind aufgrund des für die erste Modellierung vorgenommenen Vergleichs der Übergabesituation mit einer Lehr-Lernsituation insbesondere Aspekte und Hinweise aus der Lehr-Lernforschung wiederzufinden. Auch die interaktionsspezifischen Faktoren beeinflussen den Übergabeprozess in direkter Weise und werden indirekt wiederum durch den Übergabeprozess auch umgekehrt beeinflusst (gestrichelte Pfeile in untenstehender Abbildung). Diese Faktoren können ebenfalls durch die Beteiligten gesteuert werden. Allerdings nicht in dem Maße, wie die prozessspezifischen Faktoren.

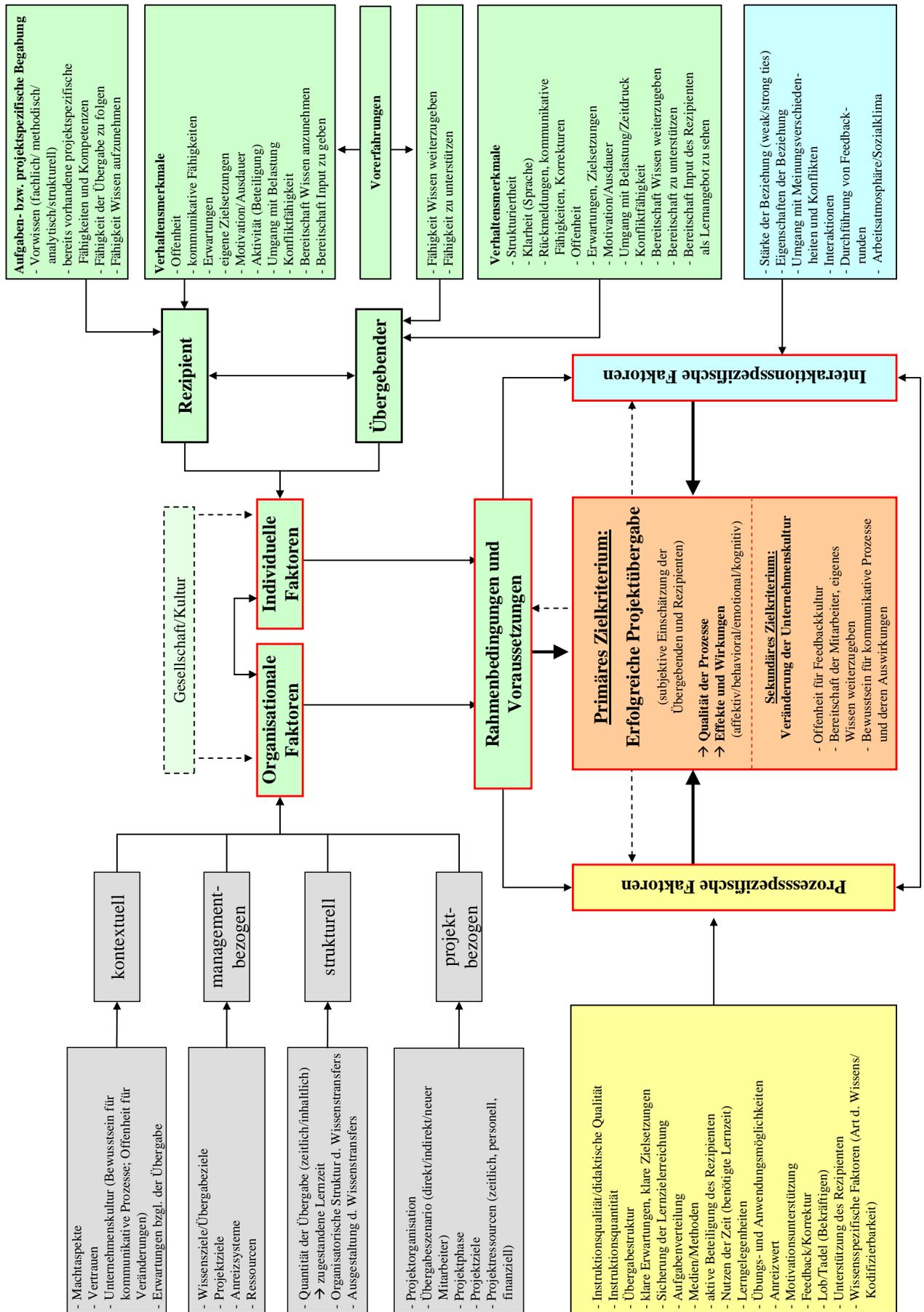


Abbildung 20: Integratives, theoretisches Modell des Projektübergabeprozesses.

4 Zentrale Fragestellung und Hypothesen des Forschungsprojekts

Die übergeordnete Fragestellung dieser Forschungsarbeit lautet, welche Faktoren den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen beeinflussen. Um diese Fragestellung einer Klärung näher zu bringen, wird sie im Folgenden vor dem Hintergrund der in den vorherigen Kapiteln dargestellten Erkenntnislage und des dadurch generierten theoretischen Modells in Hypothesenform gebracht. Dabei werden die Hypothesen mit kurzen Anmerkungen versehen und mit den bisherigen Ausführungen in Beziehung gesetzt.

4.1 Hypothesenfamilie H1: Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Diese Hypothesenfamilie unterteilt sich in Hypothesen, welche die individuellen Voraussetzungen der an der Übergabe beteiligten Personen betreffen und in Hypothesen, welche die gegebenen Rahmenbedingungen für die Projektübergabe, beispielsweise aus Projektperspektive oder aus der Perspektive der Organisation, beleuchten.

4.1.1 Individuelle Faktoren

Die Modelle schulischen Lernens, sowie die bereits untersuchten Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer im unternehmerischen Kontext zeigen mehrfach, dass die individuellen, kognitiven Eingangsvoraussetzungen und Personenmerkmale der Schüler, respektive die der Rezipienten, einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg, respektive den Übergabeerfolg, haben.¹⁹³

4.1.1.1 Vorwissen des Rezipienten

Das Vorwissen des Schülers bzw. des Rezipienten stellt aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung einen der wichtigsten Prädiktoren des Lern- bzw. des Übergabeerfolgs dar. Es bleibt die Frage zu klären, inwieweit es einen Einfluss hat, aus welcher Perspektive (jene der Rezipienten oder jene der Übergebenden) das Vorwissen beurteilt und wodurch es gemessen wird. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Vorwissen durch eine Selbst- bzw. Fremdeinschätzung der Befragten beurteilt. Eine objektive Messung war aufgrund der unterschiedlichen Projekte, in welchen jeweils sehr spezifisches Fach-, Methoden- und Strukturwissen vorhanden sein sollten, leider nicht möglich. Eine Vergleichbarkeit des jeweiligen Projektwissens war daher nicht gegeben. Somit wird sowohl das Vorwissen, als auch der Gesamterfolg der Projektübergabe durch eine subjektive Einschätzung vorgenommen. Die zu überprüfende Hypothese lautet:

¹⁹³ Vgl. Carroll 1963; Bloom 1976; Slavin 1994 und Ditton 2000; Walberg 1981 und 1990; Helmke 2000; von Krogh/Köhne 1998

H 1.1 Die Beurteilung des Gesamtübergabeerfolgs ist umso besser, je besser das Vorwissen des Rezipienten eingeschätzt wird.

4.1.1.2 Projektübergaben an neue Mitarbeiter vs. interne Projektübergaben

Da die Projektübergaben sowohl mit neuen, als auch mit bereits intern tätigen Mitarbeitern durchgeführt werden, ist zu untersuchen, inwieweit sich die Vorkenntnisse des Rezipienten bezüglich interner Abläufe und Strukturen auf den Übergabeerfolg auswirken. Die zu überprüfende Hypothese lautet:

H 1.2 Wenn der Rezipient bereits vor der Projektübergabe intern tätig war, dann wird die Projektübergabe signifikant besser bewertet, als wenn ein neuer Mitarbeiter das Projekt übernimmt.

4.1.1.3 Vorerfahrungen des Übergebenden

Hat der Übergebende in der Vergangenheit bereits Projektübergaben durchgeführt, bringt er eine höhere übergabespezifische Vorerfahrung mit. In diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Vorerfahrung positiv auf den Übergabeerfolg auswirkt und es ist anzunehmen, dass der Gesamterfolg der Übergaben von diesen Befragten besser eingeschätzt wird, als wenn der Übergebende in der Vergangenheit noch keine Projekte übergeben hat. Die Hypothese lautet:

H 1.3 Wenn der Übergebende in der Vergangenheit bereits Projektübergaben durchgeführt hat, dann wird der Gesamtübergabeerfolg signifikant besser beurteilt, als wenn keine Vorerfahrung mit Projektübergaben beim Übergebenden vorhanden ist.

4.1.1.4 Inhaltliches Interesse am Projekt und Motivation für die Übergabe

Sind die Beteiligten inhaltlich am Projekt interessiert und motiviert die Übergabe durchzuführen, so ist davon auszugehen, dass der Gesamterfolg von solch einer Projektübergabe positiver bewertet wird, als bei Übergaben derjenigen Mitarbeiter, welche inhaltlich nicht interessiert bzw. unmotiviert für die Übergabe sind. Dabei soll auch untersucht werden, inwieweit es einen Einfluss auf die Bewertung des Übergabeerfolgs hat, ob dem Anderen ein inhaltliches Interesse zugesprochen wird oder nicht. Außerdem soll geprüft werden, ob sich das inhaltliche Interesse der Beteiligten gegenseitig beeinflusst. Die zu überprüfenden Hypothesen lauten:

H 1.4 Wenn der Befragte selbst inhaltlich am Projekt interessiert ist, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe von ihm signifikant besser bewertet, als wenn er kein inhaltliches Interesse hat.

H 1.5 Wenn der Befragte dem anderen ein inhaltliches Interesse am Projekt zuschreibt, dann bewertet er den Gesamterfolg der Projektübergabe signifikant besser, als wenn er dem anderen ein geringes oder kein inhaltliches Interesse zuschreibt.

H 1.6 Wenn der Befragte dem anderen ein inhaltliches Interesse am Projekt zuschreibt, dann besteht auch ein eigenes inhaltliches Interesse am Projekt.

4.1.1.5 Motivation

Bezüglich der Motivation wurde ebenfalls eine Selbst- bzw. Fremdeinschätzung durch die Befragten vorgenommen. Ist der Befragte für die Übergabe motiviert, so müsste sich dies positiv auf die Beurteilung der Übergabe auswirken. Da sich außerdem das inhaltliche Interesse des Lehrenden direkt auf die Motivation des Lernenden auswirken müsste, sollen folgende Hypothesen überprüft werden:¹⁹⁴

H 1.7 Je größer das inhaltliche Interesse des Übergabenden am Projekt ist, umso motivierter ist der Rezipient das Projekt zu übernehmen.

H 1.8 Wenn die Befragten nach eigenen Einschätzungen für die Übergabe motiviert sind, dann wird der Gesamterfolg der Übergabe signifikant besser bewertet, als wenn nach eigener Einschätzung keine Motivation für die Übergabe vorhanden ist.

4.1.2 Organisationale Faktoren

Auch der Einfluss der organisationalen Rahmenbedingungen und somit der äußeren Faktoren auf den Lern- bzw. Transferprozess finden sich in zahlreichen Modellen der Lehr-Lernforschung, im Wissens- und Projektmanagement wieder.¹⁹⁵

4.1.2.1 Zeitplanung

Steht den Beteiligten genügend Zeit für die Projektübergabe zur Verfügung, so ist davon auszugehen, dass diese besser beurteilt wird, als wenn die Übergabe mit einem hohen Zeitdruck verbunden ist. Die Hypothese lautet:

H 1.9 Wenn ausreichend Zeit für die Projektübergabe eingeplant wird, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe besser bewertet, als wenn nicht ausreichend Zeit für die Übergabe eingeplant wird.

4.1.2.2 Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene

Aufgrund der theoretischen Befundlage müssten sich klare Erwartungen, welche gemeinsam von den Beteiligten besprochen werden, positiv auf den Gesamterfolg der Übergabe auswir-

¹⁹⁴ Vgl. Prenzel et al. 1996

¹⁹⁵ Vgl. Carroll 1963; Walberg 1981 und 1990; Helmke 2000; Meyer 2004; Probst/Raub/Romhardt 2006; von Krogh/Köhne 1998

ken.¹⁹⁶ Neben den gegenseitigen Erwartungen der direkt involvierten Personen sollten insbesondere die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene klar kommuniziert werden.¹⁹⁷ Die Hypothese lautet:

H 1.10 Wenn die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene gemeinsam besprochen werden, dann werden die Projektübergaben von den Beteiligten positiver beurteilt, als wenn die Erwartungen nicht gemeinsam besprochen werden.

4.2 Hypothesenfamilie H2: Interaktionsspezifische Einflussfaktoren

Die zweite Hypothesenfamilie bilden die interaktionsspezifischen Faktoren ab und überprüfen das Modell in diesem zentralen Einflussbereich. Diese Einflussfaktoren spiegeln sich insbesondere im QAIT-Modell nach Slavin und in dessen Weiterentwicklung nach Ditton, sowie im Angebots-Wirkungsmodell nach Helmke wider.¹⁹⁸ Auch Brophy zeigt, wie wichtig ein lernförderliches Klima und das kooperative Lernen für das Gelingen von Lernprozessen sind.¹⁹⁹

4.2.1 Zusammenarbeit

Generell kann davon ausgegangen werden, dass sich eine Zusammenarbeit, welche von allen Beteiligten als gut und angenehm empfunden wird, positiv auf die Beurteilung des Gesamterfolgs der Projektübergabe auswirkt. Die zu überprüfende Hypothese lautet:

H 2.1 Je besser die Zusammenarbeit zwischen dem Übergebenden und dem Rezipienten klappt, umso bessere wird der Gesamterfolg der Projektübergabe eingeschätzt.

Bestehen während des Übergabeprozesses zwischen den Beteiligten Spannungen oder Konflikte, so liegt es nahe, dass eine gute Zusammenarbeit darunter leidet und dass der Gesamterfolg der Projektübergabe in diesem Fall schlechter beurteilt wird. Folgende Hypothese soll überprüft werden:

H 2.2 Wenn während des Übergabeprozesses Spannungen oder Konflikte zwischen den Beteiligten bestehen, dann wirkt sich dies negativ auf die Bewertung des Gesamtübergabeerfolgs aus.

¹⁹⁶ Siehe hierzu insbesondere Slavin 1994 und Ditton 2000, sowie Brophy 2000

¹⁹⁷ Da eine klare Kommunikation der gegenseitigen Erwartungen als prozessspezifischer Einflussfaktor angesehen wird, ist die diesbezügliche Hypothese in der Hypothesenfamilie H3 zu finden.

¹⁹⁸ Vgl. Slavin 1994; Ditton 2000; Helmke 2006

¹⁹⁹ Vgl. Brophy 2000

4.2.2 Feedback

Eine gute Zusammenarbeit ist außerdem dadurch gekennzeichnet, dass Feedbackrunden durchgeführt werden.²⁰⁰ Diese bieten die Möglichkeit, den bisherigen Arbeits- und Übergabeprozess zu reflektieren, um gegebenenfalls rechtzeitig Anpassungen vornehmen zu können. Es bleibt somit abzuklären, inwieweit während des Übergabeprozesses Feedbackrunden durchgeführt werden und ob sich dieses Feedback auf das Gesamturteil auswirkt. Die zu überprüfende Hypothese lautet:

H 2.3 Wenn der Übergebende während des Projektübergabeprozesses an den Rezipienten Feedback gibt, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe signifikant besser bewertet, als wenn der Rezipient kein Feedback bekommt.

4.2.3 Unterstützung des Rezipienten

Eine bedarfsgerechte Unterstützung des Rezipienten durch den Übergebenden müsste sich aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen ebenfalls positiv auf das Urteil des Rezipienten auswirken. Die hierzu aufgestellte Hypothese lautet:

H 2.4 Wenn der Rezipient durch den Übergebenden bedarfsgerecht unterstützt wird, dann wird der Übergabeerfolg vom Rezipienten signifikant besser eingeschätzt, als wenn keine bedarfsgerechte Unterstützung vorhanden ist.

Dabei bedeutet „bedarfsgerecht“ aus der Perspektive des Rezipienten, dass er jederzeit Fragen stellen kann, dass seine Fragen vom Übergebenden angemessen beantwortet werden bzw. dass ihn dieser an eine entsprechende, kompetente Person weiter verweist. Aus der Perspektive des Übergebenden ist eine bedarfsgerechte Unterstützung insbesondere aufgrund von Rückfragen sowie dem aktiven Einfordern der Unterstützung durch den Rezipienten möglich. Hierbei ist zu beachten, inwieweit die Rezipienten tatsächlich die Unterstützung einfordern bzw. inwieweit diese davon ausgehen, dass der Übergebende aktiv die Unterstützung anbietet und sie als Rezipient sich dabei eher in einer passiven Rolle befinden. Außerdem ist zu berücksichtigen, ob sich dem Rezipienten die Möglichkeit bietet, jederzeit Fragen zu stellen und ob seine Fragen gegebenenfalls angemessen beantwortet werden.

4.3 Hypothesenfamilie H3: Prozessspezifische Einflussfaktoren

Die Hypothesenfamilie H3 beinhaltet Hypothesen zu den prozessspezifischen Einflussfaktoren, welche im Gegensatz zu den vorgegebenen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen aus der Hypothesenfamilie H1, direkt von den Beteiligten beeinflusst werden können.

²⁰⁰ Siehe hierzu insbesondere Bloom 1976, Creemers 1994, Helmke 2000, Brophy 2000

Hierbei spielen insbesondere Faktoren, welche die Struktur der Projektübergabe beeinflussen, eine zentrale Rolle. Wie wichtig ein strukturiertes Vorgehen aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung ist, zeigt sich auch dadurch, dass dieser Aspekt in nahezu allen vorgestellten Modellen als zentraler Einflussfaktor aufgegriffen wird.²⁰¹ Außerdem spielt die Artikulation der gegenseitigen Erwartungen in dieser Hypothesenfamilie eine wichtige Rolle. Des Weiteren soll untersucht werden, inwieweit sich die Möglichkeit des Rezipienten zur Mitsteuerung des gesamten Übergabeprozesses auf die Beurteilung des Übergabeerfolgs auswirkt.

4.3.1 Strukturierte Projektübergabe

Eine strukturierte Übergabe wirkt sich nach dem generierten theoretischen Modell positiv auf den Übergabeerfolg aus. Dabei ist zunächst genauer zu spezifizieren, was unter einer „strukturierten Übergabe“ genau zu verstehen ist. Eine vorhandene Übergabestruktur ist beispielsweise dadurch zu erkennen, dass gezielte Übergabemeetings stattfinden und dass diese explizit eingeplant werden. In den Meetings werden klare Erwartungen formuliert und besprochen. Die zu überprüfende Hypothese lautet:

H 3.1 Wenn gezielte Übergabemeetings im Projektübergabeprozess durchgeführt werden, dann wird der Gesamterfolg der Übergabe signifikant besser bewertet, als wenn keine gezielten Übergabemeetings durchgeführt werden.

Die Beteiligten haben bei einer strukturierten Projektübergabe den Eindruck, dass die zur Verfügung stehende Zeit gut genutzt wird.²⁰² Aufgrund dieser Forderungen werden folgende Hypothesen formuliert:

H 3.2 Wenn die Befragten den Eindruck haben, dass die zur Verfügung stehende Zeit gut genutzt wird, dann wird die Projektübergabe signifikant besser beurteilt, als wenn dieser Eindruck nicht vorhanden ist.

Eine strukturierte Projektübergabe ist außerdem dadurch gekennzeichnet, dass zwischendurch die bereits übergebenen Inhalte zusammengefasst und die weiteren Schritte der Projektübergabe aufgezeigt werden. Empfinden die Befragten die Übergabe als inhaltlich strukturiert, so ist davon auszugehen, dass eine positivere Einschätzung der Projektübergabe abgegeben wird. Daher sollen die folgenden Hypothesen überprüft werden:

H 3.3 Eine inhaltlich strukturierte Übergabe bewirkt eine signifikant bessere Einschätzung des Übergabeerfolgs, als eine Übergabe ohne erkennbare Struktur.

H 3.4 Wenn zwischendurch die bereits übergebenen Inhalte zusammengefasst werden, dann wird die Projektübergabe signifikant besser bewertet.

²⁰¹ Vgl. Brophy 2000; Creemers 1994; Gruehn 2000; Helmke 2000; Helmke 2006; Meyer 2004; Slavin 1994, Ditton 2000

²⁰² Beispielsweise gut in Feedbackrunden zu besprechen.

H 3.5 Wenn die bis zum Ende der Übergabe noch folgenden Schritte aufgezeigt werden, dann wird die Projektübergabe signifikant besser bewertet.

Bei einer durchdachten Übergabestruktur liegt es außerdem nahe, dass zu Beginn der Übergabe strukturelle Informationen zum Projekt kommuniziert werden (Projektziele, Meilensteine, Projektaufbau, usw.). Daher wird folgende Hypothese aufgestellt:

H 3.6 Wenn der Rezipient zu Beginn der Übergabe einen Überblick über die Projektorganisation bekommt, dann wird der Gesamterfolg der Übergabe besser eingeschätzt, als wenn keine strukturellen Projektinformationen an den Rezipienten übergeben werden.

4.3.2 Gegenseitige Erwartungen der Beteiligten

Neben den Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene, welche als gegebene Voraussetzung angesehen werden können, müsste es sich aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen positiv auswirken, wenn die direkt an der Übergabe Beteiligten ebenfalls ihre Erwartungen für die Projektübergabe formulieren und diese gegenseitig kommunizieren. Daher wird folgende Hypothese formuliert:

H 3.7 Wenn die Beteiligten klare Erwartungen formulieren und diese artikulieren, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe besser eingeschätzt, als wenn keine Erwartungen kommuniziert werden.

4.3.3 Abklären des Vorwissens des Rezipienten

Welche Vorkenntnisse beim Rezipienten tatsächlich vorhanden sind, kann durch den Übergabenden nicht beeinflusst werden. Er kann jedoch abklären, an welchen Vorkenntnissen er beim Rezipienten anknüpfen kann bzw. welche relevanten Wissenslücken er als erstes schließen sollte, um eine gelungene Projektübergabe zu ermöglichen und einen reibungslosen Projektfortgang sicherstellen zu können. Es liegt die Vermutung nahe, dass ein gezieltes Abklären des Vorwissens den Projektübergabeerfolg positiv beeinflussen könnte. Daher wird folgende Hypothese formuliert:

H 3.8 Wenn das Vorwissen des Rezipienten durch den Übergabenden gezielt abgeklärt wird, dann wird der Projektübergabeerfolg signifikant besser beurteilt, als wenn ein Abklären des Vorwissens nicht stattfindet.

4.3.4 Gemeinsame Prozesssteuerung

Es ist davon auszugehen, dass der Prozess auch dadurch beeinflusst wird, inwieweit der Übergabende und der Rezipient gemeinsam festlegen, welche Inhalte vom Rezipienten selbst erarbeitet und welche direkt vermittelt werden. Daran schließt sich die Frage an, inwieweit der Rezipient den Übergabeprozess generell mitsteuern kann, und gegebenenfalls inwieweit er dies

überhaupt will und die Möglichkeit dazu nutzt. Diese Tatsachen sind zwar eng damit verknüpft, dass eine angenehme Arbeitsatmosphäre und eine gute Zusammenarbeit vorhanden sind, dennoch sollen die nachfolgenden Hypothesen der Hypothesenfamilie H3 zugeordnet werden, da sie stärker durch den direkten Prozess gekennzeichnet und direkt von den Beteiligten zu beeinflussen sind. Folgende zu überprüfende Hypothesen werden formuliert:

H 3.9 Wenn der Rezipient den Projektübergabeprozess mitsteuern kann und diese Möglichkeit von ihm genutzt wird, dann wird der Gesamterfolg der Übergabe signifikant besser bewertet, als wenn diese Möglichkeit nicht besteht.

H 3.10 Wenn der Rezipient und der Übergebende gemeinsam festlegen, welche Übergabeinhalte vom Rezipienten selbst erarbeitet werden, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe signifikant besser eingeschätzt, als wenn diese Möglichkeit nicht besteht.

5 Design der empirischen Studie

Um mit dieser Forschungsarbeit Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen ermitteln und daraus Handlungsoptionen für Optimierungen von Projektübergaben ableiten zu können, wurde aufgrund theoretischer Grundlagen und mit Hilfe aktueller Forschungserkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung, dem Wissensmanagement und dem Projektmanagement ein theoretisches Modell generiert, welches den Projektübergabeprozess mit den möglichen Einflussfaktoren abbildet. Um dieses Modell empirisch abzusichern und um entsprechende Handlungsoptionen abzuleiten, wurden in der Zeit von September 2007 bis Januar 2010 bisherige Projektübergabeprozesse in einem internationalen Großkonzern der Elektrobranche am Forschungs- und Entwicklungsstandort in Stuttgart untersucht und wissenschaftlich analysiert.

Für einen ersten Einblick in das Feld wurden dazu zunächst Vorgespräche mit Mitarbeitern aus unterschiedlichen Abteilungen und Hierarchiestufen, welche als Rezipient oder als Übergebender in bisherige Projektübergabeprozesse involviert waren, geführt. Im Anschluss daran wurde aufgrund dieser Vorgespräche und der vorliegenden, theoretischen Erkenntnisse ein Interviewleitfaden entwickelt, welcher dazu diente, in einer ersten Stufe sechzehn qualitative Leitfadenterviews weitestgehend standardisiert durchzuführen. Um sowohl die Perspektive der Rezipienten, als auch die der Übergebenden zu berücksichtigen, wurde darauf geachtet, dass beide Perspektiven zu gleichen Maßen abgedeckt wurden. Somit wurden 8 Rezipienten und 8 Übergebende aus unterschiedlichen Abteilungen befragt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und zur besseren Verwertbarkeit im Anschluss transkribiert. Die Aufzeichnungen und Transkriptionen verblieben bis Projektende an der Universität Stuttgart und wurden anschließend vernichtet. Sie standen dem Auftraggeber dieser Studie aufgrund der Gewährleistung zur Anonymität einzelner Aussagen zu keinem Zeitpunkt zur Verfügung. Die Aussagen der Vorgespräche bestätigten die theoretischen Annahmen zum großen Teil und lieferten weitere Hinweise auf zusätzliche Einflussfaktoren für diesen Prozess, welche in die Entwicklung des Interviewleitfadens einfließen.

Die gewonnenen Erkenntnisse der Interviews wurden direkt im Anschluss in einer zweiten Stufe der Studie verwertet. Dazu wurden zwei Onlinefragebögen entwickelt, welche nochmals die Perspektive der Rezipienten und Übergebenden abbildeten. Insgesamt wurden 163 Mitarbeiter am Stuttgart Technology Center aufgefordert, sich an dieser Onlinebefragung zu beteiligen. Dabei wurden 115 Fragebögen ausgefüllt, 73 aus Perspektive der Rezipienten und 42 aus der Perspektive der Übergebenden.

Nachfolgende Abbildung zeigt nochmals schematisch das zweistufige Forschungsdesign der durchgeführten Untersuchung.

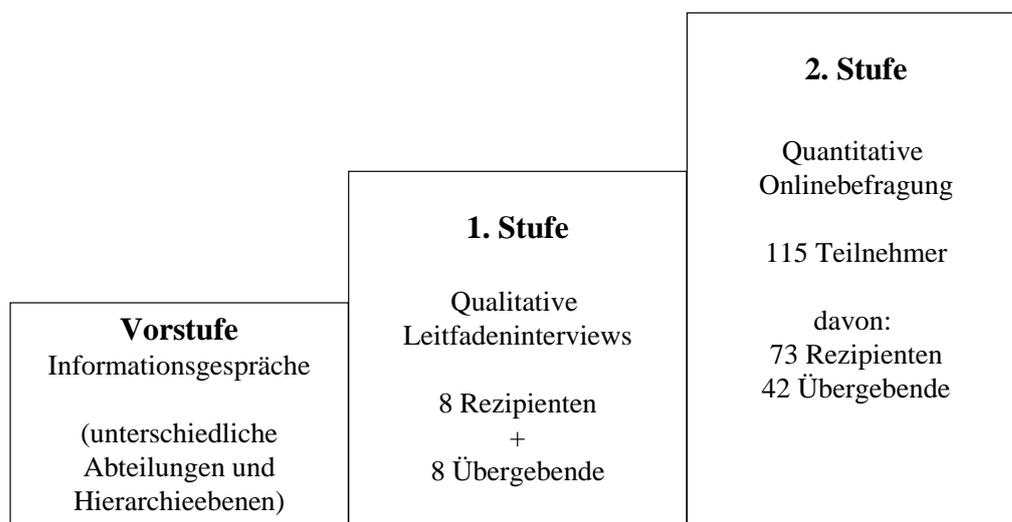


Abbildung 21: Mehrstufiges Design der durchgeführten Forschungsstudie.

5.1 Begründung für das Design

Trotz der intensiven Auseinandersetzung mit vorliegenden, theoretischen Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung, des Wissensmanagements und des Projektmanagements, konnten keine expliziten Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen von Projektübergaben ausfindig gemacht werden. Für das theoretische Modell des Projektübergabeprozesses wurden in einem ersten Schritt vorhandene Modelle schulischen Lernens aus der Lehr-Lernforschung sowie Qualitätskriterien für einen gelungenen Unterricht auf Projektübergabesituationen übertragen. Diese wurden entsprechend adaptiert und konnten somit genutzt werden, um ein entsprechendes theoretisches Modell für den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen generieren zu können. Ergänzende Aspekte für das erste theoretische Modell wurden in einem zweiten Schritt mit Hilfe bereits ermittelter Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer aus der Perspektive des Wissensmanagements vorgenommen. Dabei mussten diese erneut für die konkrete Situation von Projektübergaben adaptiert bzw. transferiert werden. Um eine weitere Ab- bzw. Eingrenzung der Thematik in Bezug auf die Projektarbeit vornehmen zu können, wurde versucht, den Prozess des Wissenstransfers im Projektumfeld zusätzlich aus der Perspektive des Projektmanagements zu betrachten. Da die Thematik der Projektübergaben auch in dieser Disziplin keine Beachtung findet, lieferte diese nur indirekt Hinweise für den zu untersuchenden Prozess. So finden sich beispielsweise Hinweise bezüglich des Übergabeszenarios (welcher Projektmitarbeiter auf welcher Position übergibt welches Projektwissen an welchen anderen Projektmitarbeiter auf welcher Position). Generell können aus der Perspektive des Projektmanagements jedoch wertvolle Hinweise für die Umsetzung und Einführung des Optimierungsprogramms gewonnen werden.

Das mehrstufige Design ermöglichte zunächst mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews, einen Einblick in das Feld zu gewinnen. Dabei wurden die aufgrund der Theorie nahe liegenden Einflussfaktoren genauer betrachtet und das vorhandene theoretische Modell überprüft. Außerdem konnten weitere Einflussfaktoren und Hinweise gewonnen werden, wodurch ein fundierter quantitativer Ansatz zur breiteren Absicherung der gewonnenen Erkenntnisse und für die statistische Auswertung zur Gewinnung von Handlungsoptionen für die Optimierung von Projektübergaben verfolgt werden konnte.

Um die zentrale Frage dieser Forschungsarbeit und damit die wesentlichen Einflussfaktoren auf eine gelungene Projektübergabe wissenschaftlich fundiert zu untersuchen, ist es zunächst erforderlich, jene Indikatoren zu fixieren, welche den Erfolg der Projektübergabe und damit den gelungenen Wissenstransfer in diesem Prozess genauer definieren. Der Projektübergabeerfolg wird aufgrund des theoretischen Modells in dieser Arbeit durch die Qualität der Prozesse und durch deren Effekte und Wirkungen genauer erklärt.

Neben den vorab geführten Leitfadeninterviews, welche bereits eine erste Annäherung ermöglichen, wurde auch im Fragebogen zu Beginn nach Kriterien für eine gelungene Übergabe gefragt. Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen, dass der Erfolg der Übergabe daran gemessen werden kann, inwieweit es dem Rezipienten gelingt, möglichst schnell, eigenständig, produktiv und effizient tätig zu werden. Diese Kriterien stellen eine relativ abstrakte Kombination dar und erfordern eine Konkretisierung und Fixierung dessen, was „möglichst schnell, eigenständig, produktiv und effektiv“ bedeutet. Dazu müssen die Kompetenzen des Rezipienten bekannt sein bzw. ermittelt werden. Prinzipiell besteht dabei die Möglichkeit, Aussagen zur Einlösung dieser „Kriterien“ auf objektiver Ebene zu betrachten oder diese über die subjektiven Einschätzungen der Ausprägungen durch die Betroffenen zu gewinnen. In der vorliegenden Untersuchung wurde die zweite Alternative gewählt.

Um hierbei dennoch eine gewisse Objektivierung erreichen zu können, wurde sowohl die Perspektive der Rezipienten, als auch die Perspektive der Übergebenden genutzt. Daher wurde je ein Fragebogen für die jeweilige Perspektive entwickelt. Beide Fragebögen sind nahezu identisch und unterscheiden sich lediglich durch zwei zusätzliche Variablen im Fragebogen für Rezipienten. Es wurden weitere Items bezüglich der direkten Anwendung des übergebenen Wissens und Items zur Art und Weise des Feedbacks im Fragebogen der Rezipienten aufgenommen. Die restlichen Variablen unterschieden sich nur durch einzelne Formulierungen, da durch die Position des Befragten jeweils eine andere Sichtweise der Übergabe gegeben ist und somit andere Formulierungen notwendig waren.

Beispiel:

	stimme voll und ganz zu		stimme überhaupt nicht zu	
Für Übergebende:				
Meine Unterstützung wurde aktiv vom Übernehmenden eingefordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Rezipienten:				
Ich habe wenn nötig die Unterstützung aktiv eingefordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Um eine weitere Objektivierung der subjektiven Einschätzungen zu erreichen, ist es als vorteilhaft anzusehen, wenn die jeweils durchgeführten Übergaben sowohl vom Übergebenden, als auch vom direkten Rezipienten beurteilt werden. Da die durchgeführte Befragung den Übergabeprozess retrospektiv beleuchtet, konnte eine konkrete Zuordnung der Beteiligten zu bestimmten Übergaben nicht vorgenommen werden. Die Übergebenden hatten das Unternehmen oftmals im Anschluss an die Übergabe verlassen. Auch die Rezipienten waren im Nachhinein nicht immer verfügbar, da auch Übergaben von Teilprojekten an temporäre Mitarbeiter (beispielsweise

Praktikanten oder Studenten), welche zwischenzeitlich das Unternehmen wieder verlassen hatten, beurteilt werden sollten, um so eine möglichst hohe Stichprobengröße zu realisieren.

5.2 Qualitative Untersuchung als Basis für die quantitative Befragung

Die qualitativen Leitfadenterviews der ersten Stufe dieses Forschungsprojekts dienten dazu, einen ersten Einblick in das Feld zu gewinnen und die aufgrund der Theorie nahe liegenden Einflussfaktoren im unternehmerischen Kontext genauer zu betrachten. Dabei sollten insbesondere weitere Hinweise und mögliche Einflussfaktoren aufgrund der bisherigen Praxiserfahrungen von unterschiedlichen Übergebenden und Rezipienten gewonnen werden. So sollte ein fundierter quantitativer Ansatz zur breiteren Absicherung der Erkenntnisse und für die statistische Auswertung zur Gewinnung von Handlungsoptionen für die Optimierung von Projektübergaben ermöglicht werden.

5.2.1 Interviewleitfaden

Um die Interviews weitestgehend standardisiert durchführen und vergleichen zu können, wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, welcher sich strukturell am Berliner Modell²⁰³ orientiert. Zunächst wurden Fragen zu den Rahmenbedingungen, den Voraussetzungen, dem Vorwissen und der allgemeinen Projektstruktur gestellt (Berliner Modell: Bedingungsfelder) und eine erste Gesamteinschätzung der zuletzt durchgeführten Übergabe sollte abgegeben werden. Im Anschluss daran wurde der Übergabeprozess mit den jeweiligen Inhalten, den angestrebten Zielen, den eingesetzten Übergabemethoden und den Medien betrachtet (Berliner Modell: Entscheidungsfelder). Weitere Einflussfaktoren wie der zeitliche Ablauf der Übergabe, sowie die Übergabestruktur und die Unterstützung des Rezipienten wurden außerdem erfasst. Im zweiten Teil des Interviews wurden die Kommunikation, die Gesprächsführung, die Beziehungsqualität zwischen den Beteiligten sowie persönlichkeitsbezogene Faktoren beleuchtet. Am Ende wurde eine abschließende Reflektion durchgeführt und nochmals eine Gesamteinschätzung der Übergabe vorgenommen.

5.2.2 Konsequenzen der qualitativen Interviews für die quantitative Befragung

Im Folgenden sollen die wesentlichen Erkenntnisse, welche aus der qualitativen Befragung gewonnen und in der quantitativen Untersuchung direkt berücksichtigt bzw. breiter abgesichert wurden, zusammenfassend aufgeführt werden.

5.2.2.1 Strukturelle Aspekte

Aufgrund der Interviews ist zu erkennen, dass insbesondere eine inhaltlich und methodisch

²⁰³ Vgl. Heimann/Otto/Schulz 1976

strukturierte Projektübergabe positiv für die Gesamtbeurteilung sein müsste. So gaben zwei Drittel der Rezipienten an, keinen „Roten Faden“ im Übergabeprozess erkannt zu haben und betonten gleichzeitig, wie wichtig dieser Aspekt sei. Die Hälfte der Übergebenden gab an, sich vorab keine Struktur für die Übergabe überlegt zu haben. Dennoch konnten nach eigenen Angaben der Rezipienten die übergebenen Inhalte von ihnen gut verarbeitet werden. Als hilfreich wurde dabei eine „schrittweise“ Übergabe einzelner Inhalte, sowie die Durchführung von explizit eingeplanten Übergabemeetings betrachtet. Mit Hilfe der quantitativen Befragung sollte also breiter abgesichert und analysiert werden, inwieweit eine strukturierte Projektübergabe tatsächlich den Gesamterfolg beeinflusst und ob dieser Einfluss signifikant ist.

Generell wird nach Angaben der Rezipienten wenig Wissen über die Projektorganisation in Projektübergabeprozessen weitergegeben. So fehlten bei der Hälfte der betrachteten Übergaben das Aufzeigen der allgemeinen Projektstruktur (Projektaufbau, Teammitglieder, Ansprechpartner, Schnittstellen, usw.), der Projektziele und der Meilensteine zum Erreichen der Ziele sowie das Aufzeigen des internen Projektstatus'. Alle Rezipienten betonten jedoch, dass diese Informationen für sie elementar gewesen wären. Die Projektziele wurden zwar teilweise aufgezeigt, explizite Ziele für die Projektübergabe waren jedoch in keinem der durch die Interviews betrachteten Übergabeprozesse vorhanden bzw. wurden diese nicht direkt kommuniziert. Die Interviews lassen zwar vermuten, dass es einen direkten Einfluss auf den Übergabeerfolg hat, je nachdem ob strukturelle Projektinformationen weitergegeben werden oder nicht, es bleibt aber mit Hilfe der quantitativen Befragung abzusichern, inwieweit tatsächlich ein signifikanter Zusammenhang besteht.

5.2.2.2 Zusammenarbeit und Arbeitsatmosphäre

Wie erwartet gaben die Befragten an, dass sich eine gute Zusammenarbeit und eine angenehme, entspannte Arbeitsatmosphäre ohne Spannungen und Konflikte zwischen den Beteiligten positiv auf den Übergabeprozess auswirkten. Dabei sehen sie Feedbackrunden prinzipiell als hilfreich an, führten allerdings selbst keine gezielten Feedbackrunden während bzw. nach der Projektübergabe durch. Allen Befragten fiel es schwer, Feedback zu geben. Diese Thematik sollte auf jeden Fall in der quantitativen Untersuchung berücksichtigt und Zusammenhänge sollten genauer untersucht werden.

5.2.2.3 Unterstützung des Rezipienten

Aus den durchgeführten Interviews lässt sich schließen, dass sich eine bedarfsgerechte Unterstützung des Rezipienten während des Prozesses positiv auf den Wissenstransfer in Übergabeprozessen auswirken könnte. Die Interviews zeigen außerdem, dass die Rezipienten bei Unklarheiten nicht generell nachfragten, um diese zu klären, dass aber aus der Perspektive der Übergebenden von den Rezipienten eine gute Unterstützung gezielt eingefordert werden sollte. Ob dies getan wird, hing unter anderem davon ab, ob der Übergebende zu Beginn der Projektübergabe Rückfragen zuließ oder nicht. Falls nicht, konnte dies dazu führen, dass auch zu einem späteren Zeitpunkt der Rezipient keine Rückfragen mehr stellte. Um zu fundierten und abgesicherten Handlungsoptionen gelangen zu können, sollte die Unterstützung während des Prozesses und deren Auswirkung auf den Gesamtübergabeerfolg in der quantitativen Befragung ebenfalls ge-

nauer untersucht werden.

5.2.2.4 Zeitplanung und Arbeitsbelastung

Ein Großteil der Befragten gab an, dass kein Zeitdruck bezüglich eines schnellen Abschlusses des Übergabeprozesses vorhanden war. Es wurde jedoch oftmals ein erhöhter Leistungs- und Zeitdruck während der Übergabe aufgrund der projektbedingten Rahmenbedingungen gespürt. Die Befragten gaben an, dass sich der Leistungs- und Zeitdruck auf den Übergabeerfolg auswirkte, weshalb dies mit Hilfe der quantitativen Untersuchung genauer beleuchtet und analysiert werden sollte. Drei Viertel der Interviewpartner gab an, keinen definierten Endzeitpunkt für die Projektübergabe gehabt zu haben. Allerdings sahen es zwei Drittel der Befragten als hilfreich an, wenn ein fixer Zeitpunkt für das Übergabende festgelegt wurde. Auch dies sollte in der quantitativen Befragung genauer untersucht werden.

5.2.2.5 Prozesssteuerung

Die durchgeführten Interviews lassen darauf schließen, dass es durchaus eine Rolle für den Übergabeerfolg spielen könnte, ob es die Beteiligten als alleinige Aufgabe des Übergebenden sehen, den Übergabeprozess zu steuern oder ob es auch Aufgabe des Rezipienten sein sollte, die Übergabe mitzusteuern. Inwieweit dieser tatsächlich die Möglichkeit dazu hatte und inwieweit er diese nutzte, sollte in der quantitativen Befragung genauer untersucht werden. Die Hälfte der Befragten gab an, dass der Rezipient und der Übergebende gemeinsam festgelegt hatten, welche Inhalte der Rezipient selbst erarbeiten sollte und welche er direkt vom Übergebenden bekam. Ob sich dies tatsächlich signifikant auf den Übergabeerfolg auswirkt, sollte in der quantitativen Befragung untersucht werden.

5.2.2.6 Erwartungen und Ziele

Dass es für die Beteiligten wichtig war, die Erwartungen des anderen, sowie der übergeordneten Hierarchieebene zu erfahren, stellten nahezu alle Interviewpartner außer Frage. Allerdings wurde dies in über zwei Dritteln der in den Interviews betrachteten Projektübergaben nicht gemacht. Konkrete Erwartungen bezüglich des Übergabeprozesses waren bei keiner Projektübergabe in der Vergangenheit vorhanden, Erwartungen bezüglich der Projektdurchführung und dem Erreichen der Projektziele, waren dagegen in den meisten Fällen vorhanden. Außerdem gaben die Befragten an, dass keine konkreten Ziele für die Übergabe formuliert wurden. Dies sahen sie jedoch als hilfreich für eine erfolgreiche Projektübergabe an, sodass dieser Einflussfaktor „Erwartungen und Ziele“ in der quantitativen Untersuchung auf jeden Fall genauer betrachtet werden sollte.

5.2.2.7 Affektive Dissonanzen

Die qualitative Befragung ermöglichte es, direkte Projektübergaben genauer zu betrachten. „Di-

rekt“ bedeutet, dass zu einer Projektübergabe der Übergebende und der direkte Rezipient befragt werden konnten. Aufgrund der im Interview beschriebenen, direkten Übergaben kann davon ausgegangen werden, dass die Beteiligten erhebliche Unterschiede in der Wahrnehmung bestimmter Situationen aufweisen.

Beispiel:

Frage: War die Arbeitsbelastung während der Übergabe so groß, dass die Arbeit beeinträchtigt war?

Übergebender: „Nein überhaupt nicht, die Übergabe war ja auch von beiden Seiten aus geplant“

Rezipient: „Ja absolut, der Übergebende hatte eigentlich keine Zeit für die Übergabe und war im Stress. Wünschenswert wäre es gewesen, wenn wir die Übergabe eingeplant hätten.“

Diese affektiven Dissonanzen entstehen häufig dadurch, dass die Beteiligten implizit davon ausgehen, dass unausgesprochene Gegebenheiten bzw. Sachverhalte von beiden Teilnehmern gleich verstanden werden und nicht explizit besprochen werden müssen. Dies war dann der Fall, wenn sich der Übergebende und der Rezipient vor der Übergabe bereits kannten und kein neuer Mitarbeiter das Projekt übernahm.

Beispiel:

a) Übergebender: „Das Ziel war eh klar, darüber musste man ja nicht noch mal extra sprechen.“

b) Übergebender: „Die Informationen XY musste ich ja nicht noch mal erläutern, das kannte der Rezipient eh schon.“

Rezipient: „Die Information XY hat mir in diesem Moment eigentlich gefehlt.“

In der quantitativen Befragung sollte berücksichtigt werden, inwieweit der Übergebende und der Rezipient einzelne Sachverhalte, sowie Übergabeziele und die Erwartungen direkt ansprechen. Dies gilt insbesondere, wenn das Projekt an bereits intern tätige Mitarbeiter übergeben wurde, da hierbei die Gefahr von impliziten Annahmen besonders hoch ist („wir kannten uns ja eh schon, da muss man nicht alles besprechen“).

Da die Interviews individuelle Einzelfälle einzelner Projektübergaben darstellen, können keine generellen Optimierungsansätze für zukünftige Projektübergaben daraus generiert werden. Konkrete Zusammenhänge einzelner Einflussfaktoren und deren Gewichtung wurden daher in der nachfolgenden zweiten Stufe durch eine systematische, quantitative Analyse einer breiteren Datenbasis untersucht.

5.3 Quantitative Untersuchung

5.3.1 Ablauf der quantitativen Befragung

Die quantitative Befragung wurde mit internetbasierten Online-Fragebögen in der Zeit vom 27.06.2008 bis 21.07.2008 in vier Abteilungen durchgeführt. Zuvor wurden die Mitarbeiter in Abteilungsbesprechungen über den Ablauf der Befragung informiert und im Anschluss daran per Email zur Teilnahme aufgefordert. Insgesamt wurden 163 Personen angeschrieben. Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit den Fragebogen entweder in englischer oder in deutscher Sprache zu bearbeiten.

Der Fragebogen für Rezipienten wurde von 73 Mitarbeitern ausgefüllt (entspricht 44,8% aller angeschriebener Mitarbeiter und 63,5% der ausgefüllten Fragebogen), der Bogen für Übergebende wurde von 42 Mitarbeitern ausgefüllt (entspricht 25,8% aller angeschriebenen Mitarbeiter und 36,5% der ausgefüllten Fragebogen). Insgesamt wurden somit 115 Fragebögen ausgefüllt, was einer Gesamtrücklaufquote von knapp 71 % entspricht (siehe Tabelle).

	Anzahl der eingeladenen Teilnehmer	Rücklauf (N)	Gesamt (%)
Rezipienten	163	73	44,8
Übergebende	163	42	25,8
		115 (70,6%)	

Tabelle 6: Rücklaufquote der Onlinebefragung.

5.3.2 Ausgestaltung und Struktur der quantitativen Befragung

Eine für die Teilnehmer und den Auftraggeber akzeptable Bearbeitungszeit des Fragebogens führte gezwungenermaßen dazu, dass der zu entwickelnde Fragebogen nicht das gesamte theoretische Modell abbilden konnte. Es wurden jedoch alle zentralen Einflussbereiche (Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, interaktionsspezifische Faktoren und prozessspezifische Faktoren) im Fragebogen berücksichtigt und konnten durch entsprechende Items abgedeckt werden.

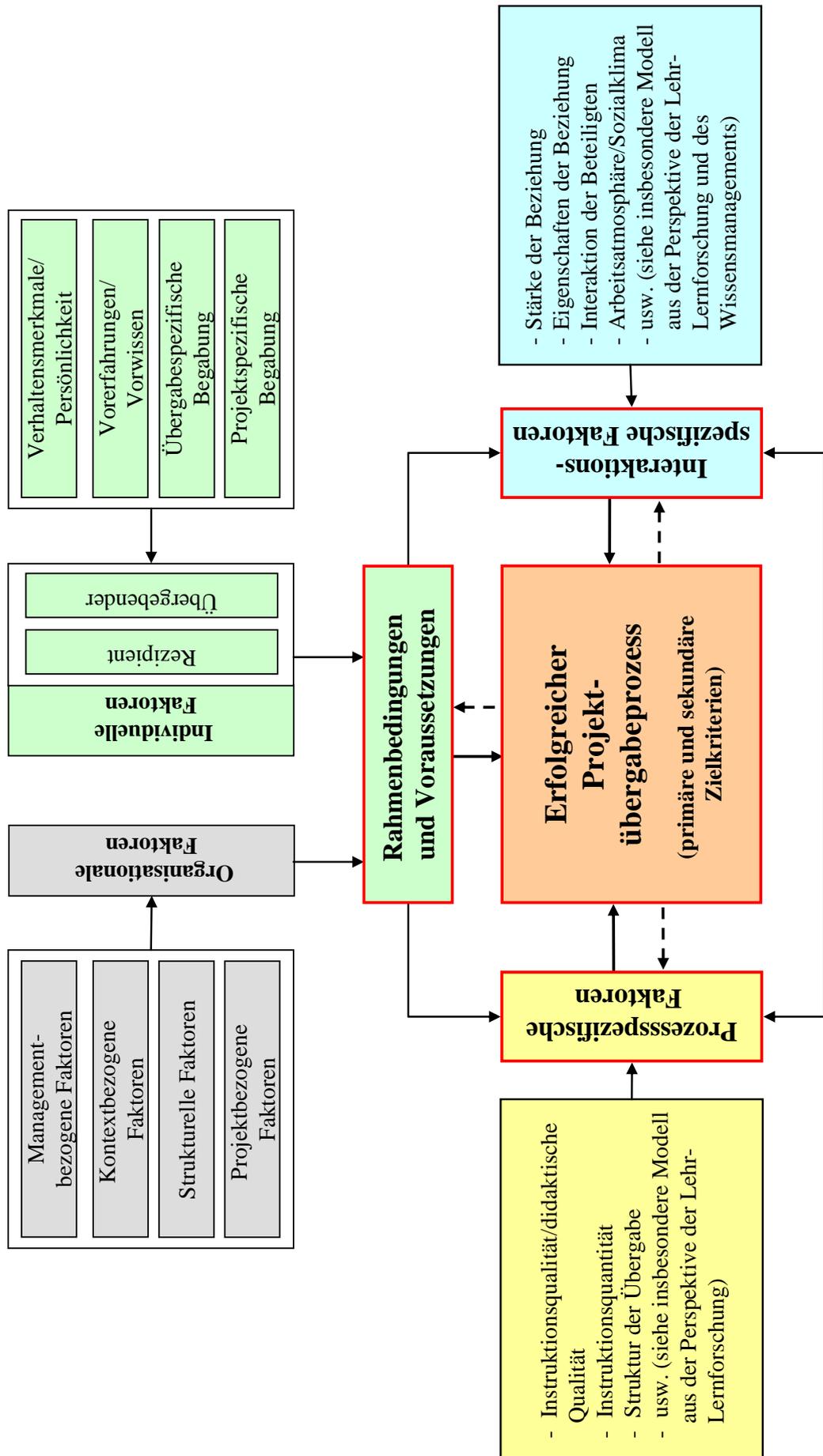


Abbildung 22: Theoretisches Modell des Projektübergabeprozesses.

Im Folgenden wird die Ausgestaltung und die Struktur der Befragung erläutert und der Bezug zum theoretischen Modell aufgezeigt. Um den Bezug zum Modell leicht herstellen zu können, sollen die Variablen der zentralen Einflussfaktoren beschrieben und tabellarisch dargestellt werden.

5.3.2.1 Kriterien für eine erfolgreiche Projektübergabe und Einschätzung des Übergabeerfolgs

Um den Übergabeerfolg leichter einschätzen zu können, wurden die Teilnehmer zu Beginn der Befragung mit einer offenen Frage zunächst aufgefordert, jene Kriterien zu nennen, an welchen sich ihrer Meinung nach der Übergabeerfolg messen lässt. Im Anschluss daran sollte auf einer sechsstufigen Intervallskala der Erfolg der zuletzt durchgeführten und mit diesem Fragebogen untersuchten Übergabe eingeschätzt werden. Auch am Ende der Befragung sollte, nachdem der Prozess anhand der gestellten Fragen von den Teilnehmern reflektiert wurde, nochmals der Gesamterfolg der Übergabe auf einer sechsstufigen Intervallskala beurteilt werden. Da das übergeordnete Ziel dieser Arbeit die Identifikation relevanter Einflussfaktoren für einen erfolgreichen Projektübergabeprozess ist, ist die Bewertung des Gesamterfolgs im Rahmen dieser Untersuchung als abhängige Variable anzusehen.

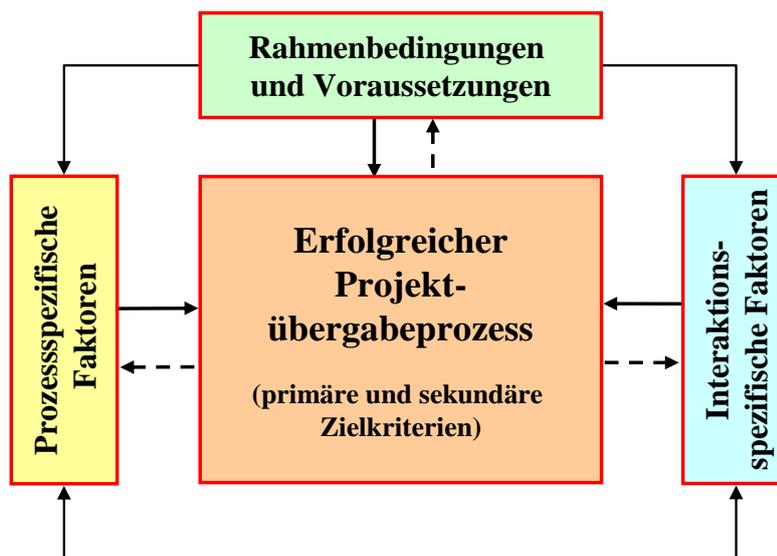


Abbildung 23: Kernelement des theoretischen Modells für erfolgreiche Projektübergabeprozesse.

5.3.2.2 Zentraler Einflussfaktor „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“

Die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen werden im Modell nochmals in „Organisatorische Faktoren“ und „Individuelle Faktoren“ unterteilt. Also in jene Faktoren, welche als gegebene Bedingungen seitens der Organisation bzw. des Unternehmens oder der Projektgruppe angesehen werden können, und jene Faktoren, welche als gegebene Voraussetzungen seitens der an der Übergabe beteiligten Individuen betrachtet werden können.

Organisationale Faktoren

Die organisationalen Faktoren unterteilen sich im theoretischen Modell in kontext-, management-, struktur- und projektbezogene Faktoren. Kontextbezogene Faktoren wie „Machtaspekte“ oder Fragen zur „Unternehmenskultur“ konnten keine gestellt werden, da dies durch den Auftraggeber nicht gewünscht war. Managementbezogene Faktoren wie beispielsweise die Frage, welche zeitlichen Ressourcen zur Verfügung standen wurden im Fragebogen jedoch berücksichtigt. Auch die Frage, ob vorgegebene Übergabeziele seitens des Managements vorhanden waren, lässt sich hier zuordnen. Die strukturellen Faktoren sind im Fragebogen dadurch abgedeckt, dass beispielsweise die Struktur des Wissenstransfers im Übergabeprozess abgeklärt wurde (Anzahl der Übergebenden, Anzahl der Rezipienten, Position des Übergebenden, Position des Rezipienten, spezifische Übergabemeetings usw.). Projektbezogene Faktoren wie das Vorhandensein bestimmter Projektziele, das Übergabeszenario (projektinterne Übergabe, Übergabe an einen neuen Mitarbeiter) oder der Projektstatus wurden im Fragebogen ebenfalls aufgenommen.

In der folgenden Tabelle sind nochmals die Variablen der organisationalen Faktoren zusammengefasst dargestellt.

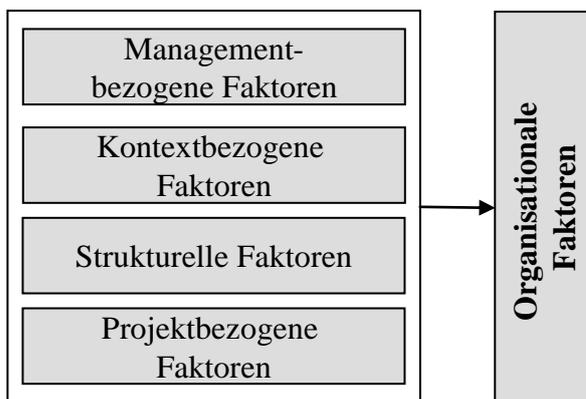


Abbildung 24: Organisationale Faktoren des theoretischen Modells.

Variable	Im Fragebogen
Strukturelle Faktoren	
Wie viele Personen haben Ihnen das Projekt übergeben?	Anzahl nennen
Gab es noch weitere Personen, die zum gleichen Zeitpunkt das Projekt übernommen haben?	Anzahl nennen
Welche Position bzw. Funktion hatten Sie innerhalb des Projektteams?	Vorgegebene Antwortmöglichkeiten (Mehrfachnennung möglich)
Welche Position bzw. Funktion hatte(n) der bzw. die Übergebenden innerhalb des Projektteams?	Vorgegebene Antwortmöglichkeiten (Mehrfachnennung möglich)
Projektbezogene Faktoren	
Was für ein Projekt wurde übergeben?	Vorgegebene Projektarten
Welchen zeitlichen Status hatte das Projekt zum Zeitpunkt der Übergabe?	Anfangs-/Realisierungs- oder Endphase
Welchen Stellenwert/Status hatte das Projekt zum Zeitpunkt der Übergabe für das Management?	Interne Bezeichnungen für Stellenwert (ja/nein/weiß nicht)
Wie viele Mitarbeiter waren zum Zeitpunkt der Übergabe im Projektteam?	Anzahl nennen
Waren Sie, bevor Sie das Projekt übernommen haben, bereits für Sony tätig oder waren Sie ein neuer Mitarbeiter?	Neuer Mitarbeiter/bereits bei Sony
Zum Zeitpunkt der Übergabe gab es kein definiertes Projektziel.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Zum Zeitpunkt der Übergabe gab es keine festgelegten Meilensteine.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Managementbezogene Faktoren	
Hatten Sie vorgegebene Ziele für die Übergabe?	Ja/nein (dichotom)
Es war ausreichend Zeit für die Übergabe eingeplant.	
Die Übergabe musste zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sein.	
Die Übergabe erfolgte in einem vorab fixierten Zeitrahmen.	

Tabelle 7: Variablen der organisationalen Faktoren.²⁰⁴

Individuelle Faktoren

Die individuellen Faktoren bilden die Voraussetzungen der Übergebenden und der Rezipienten ab. Sie wurden im Fragebogen beispielsweise dadurch berücksichtigt, dass die Teilnehmer befragt wurden, ob sie in der Vergangenheit bereits Erfahrungen mit Projektübergaben als Rezipient oder Übergebender gemacht hatten (übergabespezifische Vorkenntnisse) oder ob die über-

²⁰⁴ Die in der Tabelle aufgeführten Variablen und Items beziehen sich auf den Fragebogen für Rezipienten. Im Fragebogen für Übergebende wurde die entsprechende Formulierung aus der Perspektive dieser Teilnehmer gewählt.

gebene Informationsmenge für die Rezipienten gut zu bewältigen war. Außerdem wurden das Vorwissen und die Motivation subjektiv von den Befragten eingeschätzt.

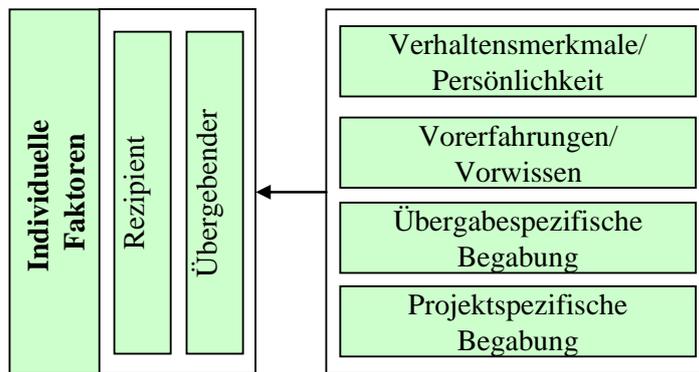


Abbildung 25: Individuelle Faktoren des theoretischen Modells.

Im Folgenden sind die einzelnen Items bzw. deren Zusammenfassung zu Variablen wieder tabellarisch dargestellt.

Variable	Im Fragebogen
Vorerfahrung mit Übergaben	
Hatten Sie vor der letzten Übergabe (die Sie hier beurteilen) bereits Erfahrung mit anderen Übergaben?	Als Übergebender/ als Übernehmender
Vorwissen	
Vor der Übergabe hatte ich bereits...	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
... das fachliche Wissen.	
... das methodische Wissen (z.B. Versuchsabläufe, Messmethoden, Programmierrichtlinien).	
... das analytische Wissen (z.B. Schlüsse ziehen können, Zusammenhänge erkennen, ...)	
... das strukturelle Wissen (z.B. kannte ich interne Abläufe und Strukturen innerhalb der Abteilung).	
... insgesamt ein gutes Vorwissen.	
Verantwortlichkeit für die Prozesssteuerung	
Wessen Aufgabe ist es Ihrer Meinung nach, den Übergabeprozess zu steuern?	Aufgabe des Übergeb. Primär Aufgabe des Übergeb. Beide sind gleichermaßen verantwortlich Primär Aufgabe des Übern. Aufgabe des Übern.
Motivation	
Ich war motiviert, das Projekt zu übernehmen	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Der Übergebende war motiviert, die Übergabe durchzuführen.	
Inhaltlich war ich an diesem Projekt sehr interessiert.	
Der Übergebende war inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	
Ich konnte die weitergegebenen Informationen gut verarbeiten.	

Tabelle 8: Variablen der individuellen Faktoren.²⁰⁵

²⁰⁵ Die in der Tabelle aufgeführten Variablen beziehen sich wieder auf den Fragebogen für Rezipienten. Im Fragebogen für Übergebende wurde die entsprechende Formulierung aus der Perspektive dieser Teilnehmer gewählt.

5.3.2.3 Interaktionsspezifische Faktoren

Die interaktionsspezifischen Faktoren zeigen insbesondere jene Aspekte, welche die Zusammenarbeit, die Beziehungsqualität und die Arbeitsatmosphäre abbilden. Dabei spielt die bedarfsgerechte Unterstützung sowie klare gemeinsame Ziele und Erwartungen ebenso eine Rolle, wie ein gegenseitiges Feedback.

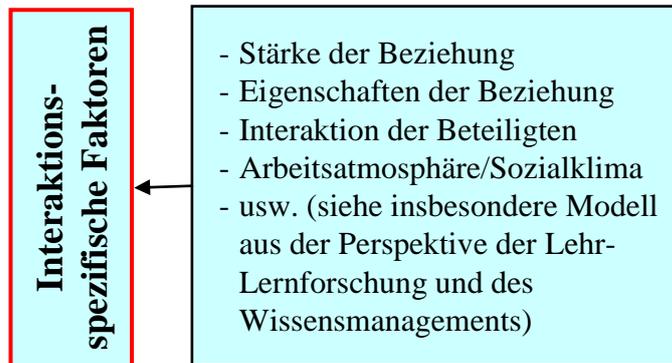


Abbildung 26: Interaktionsspezifische Faktoren des theoretischen Modells.

Jene Variablen, welche sich für Auswertungen und Analysen als relevant erwiesen haben, sind im Folgenden in tabellarischer Form aufgeführt.

Variable	Im Fragebogen
Zusammenarbeit	
Es wurde gemeinsam festgelegt, welche Inhalte selbst erarbeitet werden sollen.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Unterschiedliche Meinungen wurden gegenseitig akzeptiert.	
Problembereiche wurden offen und sachlich diskutiert.	
Ich hatte zum Teil den Eindruck, dass es im Hintergrund unausgesprochene Konflikte gab (umkodiert).	
Ich arbeitete gerne mit dem Übergabenden zusammen.	
Die Zusammenarbeit während der Übergabe klappte gut.	
Zwischen den an der Übergabe beteiligten Personen bestanden während des Übergabeprozesses Spannungen (umkodiert).	
Ich habe dem Übergabenden gezielt Rückmeldung zu seiner Arbeitsweise gegeben.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Die Rückmeldung des Übergabenden an mich war brauchbar und kontextgebunden.	
Die Rückmeldung war für mich konstruktiv.	
Ich wurde zu Dingen kritisiert, die ich überhaupt nicht beeinflussen konnte	
Ich konnte jederzeit Rückfragen stellen.	
Der Übergabende hat von sich aus seine Hilfe angeboten.	
Meine Fragen wurden vom Übergabenden angemessen beantwortet.	
Falls der Übergabende meine Fragen nicht beantworten konnte, wurde ich an eine kompetente Person weiter verwiesen	

Erwartungen und Ziele	
Ich hatte klare eigene Erwartungen und Ziele für die Übergabe.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Ich selbst hatte Erwartungen an die/den Übergebende/n für die Übergabe.	
Mir war klar, was der/die Übergebende/n von mir erwartet/n.	
Diese Erwartungen des/der anderen wurden artikuliert.	
Ich konnte die Erwartungen des/der anderen erfüllen.	
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden gemeinsam besprochen.	
Die von außen vorgegebenen Übergabeziele wurden klar kommuniziert.	

Tabelle 9: Variablen der interaktionsspezifischen Faktoren.²⁰⁶

5.3.2.4 Prozessspezifische Faktoren

Die prozessspezifischen Faktoren charakterisieren den eigentlichen Verlauf des Prozesses. Dabei werden die eingesetzten Medien und deren Qualität, die eigentliche Übergabemethode, der übergebene Wissensumfang und insbesondere die Übergabestruktur in den Mittelpunkt gestellt.

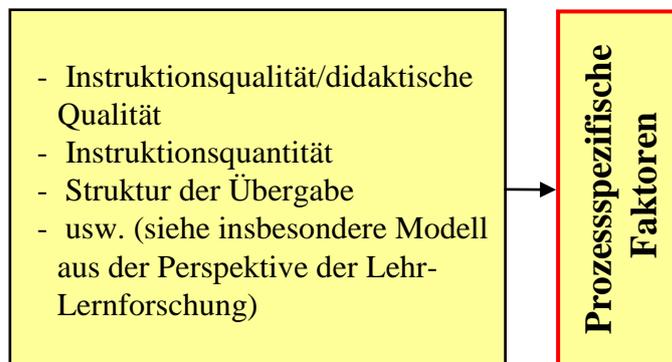


Abbildung 27: Prozessspezifische Faktoren des theoretischen Modells.

Auch diese Variablen werden im Folgenden tabellarisch dargestellt. Dabei sind jene Variablen aufgenommen, welche sich für die weitere Auswertung als relevant herauskristallisiert haben.

²⁰⁶ Die in der Tabelle aufgeführten Variablen beziehen sich wieder auf den Fragebogen für Rezipienten. Im Fragebogen für Übergebende wurde die entsprechende Formulierung aus der Perspektive dieser Teilnehmer gewählt.

Variable	Im Fragebogen
Projektstruktur	
Die Projektstruktur wurde mir deutlich aufgezeigt (z.B. wer macht was? Welche Ansprechpartner gibt es? Wie ist das Projekt allgemein bei Sony angelegt? usw.)	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Meine Aufgaben innerhalb des Projekts wurden mir erläutert.	
Meine eigene Position innerhalb des Projekts wurde mir aufgezeigt.	
Projektziele wurden mir klar aufgezeigt.	
Die Meilensteine bis zum Erreichen der Projektziele wurden mir erläutert.	
Übergabestruktur	
Es wurde zwischendurch zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.	
Die Übergabe erfolgte für mich inhaltlich strukturiert.	
Die zur Verfügung stehende Zeit wurde gut genutzt.	
Es wurden gezielte Übergabemeetings durchgeführt. Wie oft fanden diese Meetings statt? Wie lange dauerten diese Meetings?	Ja/nein, Anzahl der Meetings nennen und Dauer in Stunden abschätzen
Klarheit	
Ich konnte den Ausführungen des Übergebenden stets folgen.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Der Übergebende hat sich danach erkundigt, ob ich alles verstanden hatte.	
Elementare Begriffe waren klar bzw. wurden zu Beginn gemeinsam definiert.	
Wissensumfang	
Welches Wissen bzw. welche Information wurde in welchem Umfang übergeben? Der Umfang an Fachwissen (z.B. konkrete Einzelheiten, theoretisches Hintergrundwissen) war...	4-stufige Likert-Skala (sehr groß/groß/nicht so groß/ gering /wurde nicht übergeben)
Der Umfang an methodischem Wissen (z.B. Versuchsabläufe, Messmethoden, Programmier-Richtlinien, usw.) war ...	
Der Umfang an analytischem Wissen (z.B. welche Schlüsse lassen sich ziehen, wo sind Zusammenhänge erkennbar, usw.) war...	
Der Umfang an strukturellem Wissen (z.B. Projektaufbau, bisheriger Projektverlauf, Ansprechpartner, usw.) war...	
Einfluss des Rezipienten auf die Prozesssteuerung	
Ich hatte die Möglichkeit, die Übergabe mitzusteuern und ich habe diese auch genutzt.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)
Abklären des Vorwissens	
Mein Vorwissen wurde durch den Übergebenden abgeklärt.	4-stufige Likert-Skala (stimme voll und ganz zu ... stimme überhaupt nicht zu)

Tabelle 10: Variablen der prozessspezifischen Faktoren.²⁰⁷

²⁰⁷ Die in der Tabelle aufgeführten Variablen beziehen sich wieder auf den Fragebogen für Rezipienten. Im Fragebogen für Übergebende wurde die entsprechende Formulierung aus der Perspektive dieser Teilnehmer gewählt.

5.4 Auswertestrategie und eingesetzte Methoden

Die wissenschaftliche und praktische Fragestellung, von welchen Faktoren eine gelungene Projektübergabe beeinflusst wird und welche Ansatzpunkte für eine Prozessoptimierung sich dadurch ergeben, wird im Folgenden anhand des Wirkungszusammenhangs zwischen zwei bzw. mehreren Einflussfaktoren untersucht. Mit Hilfe der durchgeführten Befragung wurde eine Vielzahl an Variablen erfasst, welche zur Auswertung in Form zweier Datensätze, einen aus der Perspektive der Rezipienten, einen aus der Perspektive der Übergebenden, zur Verfügung stehen. Diese sollen zunächst deskriptiv ausgewertet und die relevanten und interessanten Ergebnisse in Kapitel 6.1 dargestellt werden. Im Anschluss daran werden die aufgestellten Hypothesen mit Hilfe von t-Tests und Korrelationsrechnungen überprüft, bevor die umfangreichen Datensätze mit Hilfe einer Faktorenanalyse auf aussagekräftige Variablen reduziert und Anhaltspunkte zur Verbesserung der Konstruktqualität gewonnen werden können. Jene so identifizierten Konstruktindices gehen anschließend in eine Regressionsschätzung ein.

Für beide Perspektiven werden zunächst separate Analysen durchgeführt und anschließend erfolgen Analysen mit einem zusammengeführten Datensatz. Dadurch können Unterschiede ermittelt werden, welche weitere Hinweise für eventuelle Handlungsoptionen liefern könnten. Generell wird bei den durchzuführenden Analysen darauf geachtet, dass die notwendigen Gütemaße und Qualitätsstandards eingehalten werden. Auf die wichtigsten Gütemaße und Qualitätsstandards für Faktoren- und Regressionsanalysen wird später nochmals eingegangen. Neben der Faktoren- und Regressionsanalyse, welche beide in Kapitel 6.3 ausführlich beschrieben werden, werden die folgenden uni-, bi- und multivariaten Auswertemethoden zur nachfolgenden Überprüfung der aufgestellten Hypothesen verwendet:

5.4.1 Überprüfung der Normalverteilung

Da es für die vorgesehenen Analysemethoden oftmals notwendig ist, dass die Variablen normalverteilt sind, werden zur Überprüfung der Normalverteilung visuelle Überprüfungen der Histogramme mit Normalverteilungskurve sowie die Schiefe- und Kurtosiswerte herangezogen. In Zweifelsfällen wird außerdem der Kolmogorov-Smirnov-Test durchgeführt.

5.4.2 Bivariate Korrelationen

Statistische Zusammenhänge werden mit dem Korrelationskoeffizient nach Pearson (r) oder nach Spearman (n) bestimmt. Bei zwei intervallskalierten, normalverteilten Variablen werden die bivariaten Korrelationen nach Pearson, bei nicht-normalverteilten Variablen werden, aufgrund der höheren Sensitivität gegenüber nicht-normalverteilten Variablen, die Korrelationen nach Spearman bestimmt.

5.4.3 Mittelwertdifferenztests

Die Mittelwertdifferenz wird mittels t-Test (für zwei unabhängige Stichproben) auf Signifikanz geprüft. Damit wird geklärt, ob auftretende Mittelwertsunterschiede der zu vergleichenden Variablen zufällig oder statistisch bedeutsam sind. Zur Durchführung dieses Tests wird die Stichprobe in zwei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe befürwortet dabei (eher) die aufgeführte Variable („stimme voll und ganz zu/stimme eher zu“), die andere lehnt die aufgeführte Variable eher ab („stimme eher nicht zu/stimme überhaupt nicht zu“). Als Voraussetzung für diesen Test muss die abhängige Variable normalverteilt sein. Neben der Normalverteilung sind eine Varianzhomogenität und die Symmetrie der Variablen Voraussetzungen für die Durchführung des t-Tests. Die Prüfung auf Varianzhomogenität wird mittels des Tests von Levene durchgeführt, welcher dem t-Test vorgeschaltet ist.

6 Empirische Überprüfung des Modells

6.1 Deskriptive Auswertungen

6.1.1 Gesamturteil

Die Teilnehmer der Befragung wurden zu Beginn und am Ende des Fragebogens gebeten, ein Gesamturteil über die zuletzt durchgeführte Übergabe auf einer sechsstufigen Intervallskala abzugeben. Da keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Urteil am Beginn und am Ende der Befragung vorhanden sind, wurde für alle nachfolgenden Untersuchungen das Gesamturteil am Ende des Fragebogens als abhängige Variable gewählt. Um dennoch zu überprüfen, inwieweit die einzelnen Bewertungen überhaupt voneinander abweichen, wurden Kreuztabellen der jeweiligen Perspektiven herangezogen werden. In nachfolgender Tabelle sind beide Perspektiven zusammengefasst.

Gesamturteil (Anfang) * Gesamturteil (Ende)									
		Gesamturteil (Ende)							
		sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	Gesamt	
Gesamturteil (Anfang)	sehr gut	R	2	1	-	-	-	-	3
		Ü	-	-	-	-	-	-	-
	gut	R	3	16	7	-	-	-	26
		Ü	2	13	3	-	-	-	18
	befriedigend	R	-	3	14	3	-	-	20
		Ü	-	7	12	2	-	1	22
	ausreichend	R	-	-	2	11	4	-	17
		Ü	-	-	-	1	1	-	2
	mangelhaft	R	-	-	-	1	4	1	6
		Ü	-	-	-	-	-	-	-
	ungenügend	R	-	-	-	-	-	1	1
		Ü	-	-	-	-	-	-	-
	Gesamt	R	5	20	23	15	8	2	73
		Ü	2	20	15	3	1	1	42

R = Rezipient; Ü = Übergabender

Tabelle 11: Veränderungen im Gesamturteil (Anfang) und Gesamturteil (Ende).

Auffällig ist, dass die Befragten in ihrem Urteil am Anfang und am Ende, wenn überhaupt, nur um einen Skalenpunkt abweichen. Starke Schwankungen im Urteil sind nicht gegeben. Differiert das Urteil am Ende und am Anfang, so ist bei den Rezipienten die Tendenz zu einem etwas schlechteren Urteil zu erkennen, während die Übergabenden tendenziell eher zu einem etwas besseren Urteil am Ende neigen.

Die Rezipienten bewerten die bisher durchgeführten Übergaben im Durchschnitt mit 3,1, die Übergabenden um 0,5 Skaleneinheiten signifikant besser mit 2,6 (vgl. sechsstufige Schulnoten-Skala).

Insgesamt werden 27 % aller Übergaben mit „ausreichend“ oder schlechter bewertet. Mit „gut“ bzw. „sehr gut“ bewerten insgesamt 41 % der Befragten ihre letzte Übergabe. Betrachtet man hier nur die Urteile der Rezipienten, so sinkt der Anteil der „guten“ bzw. „sehr guten“ Übergaben auf 34 %. Dies bedeutet, dass zwei Drittel aller Projekte nicht optimal übergeben werden, und zeigt das Optimierungspotenzial für diesen Prozess nochmals deutlich auf.

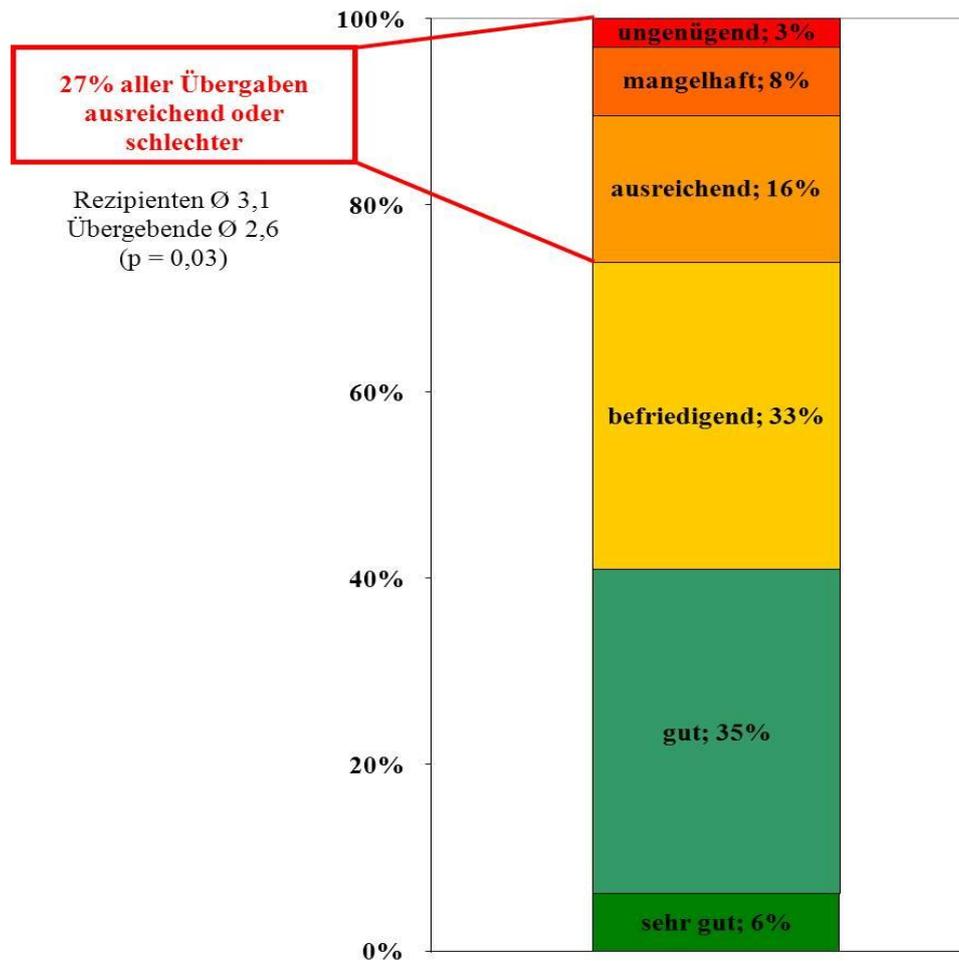


Abbildung 28: Übergabeerfolg bisher durchgeführter Übergaben, Gesamturteil.

Perspektive	Gesamturteil (ENDE)	Standardabweichung	Varianz
Rezipienten (N = 73)	3,10	1,204	1,449
Übergabende (N = 42)	2,62	0,962	0,925
Gesamt (N = 115)	2,92	1,141	1,301

Tabelle 12: Durchschnittliches Gesamturteil der jeweiligen Perspektiven und aus dem zusammengeführten Datensatz.

6.1.2 Strukturbezogene Faktoren - Übergabeszenario

Um das Übergabeszenario abzuklären und um zu sehen, welche Hierarchieebenen in die Projektübergabe involviert waren, wurden die Positionen der Beteiligten abgefragt. Da vom Auftraggeber dieser Studie der Hinweis gegeben wurde, dass einzelne Mitarbeiter „Doppelpositionen“ besetzten (z.B. Abteilungsleiter + Projektleiter; Projektleiter + Entwickler im Projekt), mussten Mehrfachnennungen bei dieser Frage zugelassen werden. Die aus den Antworten erstellte Matrix kann somit lediglich als genereller Hinweis aufgefasst werden. Sie bildet nicht das exakte Übergabeszenario im Einzelnen ab.

Übergebender →	Abteilungsleiter/ Vorgesetzter	Projektleiter	Wissenschaftler/ Entwickler/...	Techniker/ Assistent/...	Werkstudent/ Diplomand/...	Administratives (z.B. Sekretariat)
Rezipient ↓						
Abteilungsleiter/ Vorgesetzter	1	1	3	2	-	-
Projektleiter	3	6	13	4	4	-
Wissenschaftler/ Entwickler/...	9	26	48	6	6	-
Techniker/ Assistent/...	-	3	6	9	-	-
Werkstudent/ Diplomand/...	-	2	2	-	-	-
Administratives (z.B. Sekretariat)	-	-	-	-	-	4

Tabelle 13: Übergabeszenario - Wer übergibt an wen?

In den allermeisten Fällen bekommen die Wissenschaftler bzw. Entwickler das Projekt vom Projektleiter oder einem (gleichgestellten) Wissenschaftler bzw. Entwickler übergeben. Nur in sehr wenigen Fällen kommt es vor, dass hierarchisch niedriger gestellte Projektmitarbeiter (Techniker/Assistenten) das Projekt an einen höhergestellten Projektmitarbeiter übergeben, umgekehrt ist dies jedoch öfter der Fall (vgl. oben stehende Matrix).

Um ein adäquates Optimierungsprogramm entwickeln zu können, ist es notwendig, die Anzahl der in den Übergabeprozess involvierten Personen zu kennen. Werden die Projekte beispielsweise immer von mehreren Übergebenden an einen Rezipienten übergeben, erfordert dies strukturell eine andere Vorgehensweise, als wenn die Übergabe von einem Übergebenden an einen Rezipienten erfolgt. Die meisten Übergaben (67 von 115 Übergaben) finden in einem „1:1-Szenario“ statt, d.h. ein Übergebender übergibt das Projekt an einen Rezipienten. Einige Projekte (23 von 115) werden von zwei Übergebenden an einen Rezipienten transferiert. In über 80% der Fälle wird also das Projekt an einen einzelnen Rezipienten übergeben. Für das zu entwickelnde Optimierungsprogramm kann somit davon ausgegangen werden, dass quasi ein „Einzelunterricht“ stattfindet.

		Anzahl Rezipienten				Gesamt
		1	2	3	> 3	
Anzahl Übergebende	1	67	6	6	-	79
	2	23	4	1	-	28
	3	3	1	-	-	4
	> 3	1	1	-	2	4
Gesamt		94	12	7	2	115

Tabelle 14: Übergabeszenario - Anzahl der Rezipienten und Übergebenden.

6.1.3 Projektbezogene Faktoren – Projektteam, -art, -status

Die Größe des Projektteams, die Projektart und der interne Projektstatus müssen bei der Entwicklung des Optimierungsprogramms berücksichtigt werden und sollen daher im Folgenden ausgewertet werden. Ob ein signifikanter Einfluss dieser auf das Gesamturteil der Projektübergabe besteht, soll dabei ebenfalls untersucht werden.

Bei den bisher durchgeführten Projektübergaben sind die Projektteams in 88% der Fälle (101 von 115) aus bis zu 5 Personen zusammengesetzt. Mehr als 5 Personen haben nur 12% der Teams (14 von 115). Für das zu entwickelnde Optimierungsprogramm bedeutet dies, dass die Größe des Projektteams sehr überschaubar ist und dem Rezipienten die innere Struktur des Kernteams leicht aufzuzeigen sein müsste. Die Größe des Projektteams hat keinen signifikanten Einfluss auf das Gesamturteil der Projektübergabe.

6.1.3.1 Teamgröße

Teamgröße	Anzahl
< 3	44
3-5	57
6-8	12
>8	2

Tabelle 15: Größe der Projektteams.

Die übergebenen Projekte waren „produktbezogene Projekte“, „Forschungsprojekte“ oder „unterstützende Projekte“. Traf keine dieser Projektarten zu, konnte als weitere Kategorie „anderes Projekt“ im Fragebogen angekreuzt werden. Knapp die Hälfte (53 von 115) aller übergebenen Projekte waren ‚Forschungsprojekte‘, ein Drittel waren ‚produktbezogene Projekte‘ (39 von 115), nur knapp 10 % waren den ‚unterstützenden Projekten‘ zuzuordnen. Die restlichen Projekte konnten keiner dieser Kategorien zugeordnet werden (13 von 115). Die Projektart wirkt sich nicht signifikant auf das Gesamturteil aus.

6.1.3.2 Projektart

		Projektart				Gesamt
		Produkt- bezogenes Projekt	For- schungs- projekt	Unterstüt- zendes Projekt	Anderes Projekt	
Gesamturteil (Ende)	sehr gut	2	5	0	0	7
	gut	13	16	4	7	40
	befriedi- gend	12	19	4	3	38
	ausreichend	7	8	1	2	18
	mangelhaft	4	3	1	1	9
	ungenü- gend	1	2	0	0	3
Gesamt		39	53	10	13	115
Durchschnittliches Gesamturteil (Ende)		3,03	2,89	2,90	2,77	2,92

Tabelle 16: Gesamturteil in Abhängigkeit zur Projektart.

Die deskriptive Auswertung des internen Projektstatus (sichtbar, strategisch wichtig, direkt produktbezogen) zeigt, dass meist Projekte mit internem Projektstatus „sichtbar“ oder „strategisch wichtig“ übergeben werden. Erstaunlich ist, dass zwischen knapp 16% (sichtbar) und 26% (direkt produktbezogen) nicht wissen, ob das übergebene Projekt diesen Projektstatus hat oder nicht. Der Projektstatus wirkte sich nicht signifikant auf das Gesamturteil der Befragten aus.

6.1.3.3 Interner Projektstatus

	Interner Projektstatus		
	sichtbar	strategisch wichtig	direkt produktbezogen
Genannt	86 (74,8%)	75 (65,2%)	42 (36,%)
Nicht genannt	11 (9,6%)	18 (15,7%)	43 (37,4%)
Weiß nicht	18 (15,6%)	22 (19,1%)	30 (26,1%)
gesamt	115 (100%)	115 (100%)	115 (100%)
Durchschnittliches Gesamturteil(Ende) (wenn genannt)	2,81	2,95	2,78

Tabelle 17: Gesamturteil in Abhängigkeit zum internen Projektstatus.

6.2 Überprüfung der aufgestellten Hypothesen

In diesem Kapitel sollen die aufgestellten Hypothesen mit Hilfe von statistischen Auswertungen der vorliegenden Datensätze überprüft werden. Dabei werden, wenn sinnvoll und möglich, die unterschiedlichen Perspektiven der Rezipienten und der Übergebenden zunächst separat betrachtet und anschließend miteinander verglichen.

6.2.1 Überprüfung der Hypothesenfamilie H1: Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

6.2.1.1 Individuelle Voraussetzungen der Beteiligten (Individuelle Faktoren)

Vorwissen

Die erste zu überprüfende Hypothese betrifft die Vorkenntnisse des Rezipienten. Dabei wird je nach Perspektive eine Selbst- bzw. Fremdeinschätzung dieser Kenntnisse vorgenommen. Die zu überprüfende Hypothese lautet:

H 1.1 Die Beurteilung des Gesamtübergabeerfolgs ist umso besser, je besser das Vorwissen des Rezipienten eingeschätzt wird.

Die beiden intervallskalierten, annähernd normalverteilten Variablen „Beurteilung des Vorwissens“ und „Gesamturteil“ der Projektübergabe zeigen eine hochsignifikante Korrelation von $r = ,350$. Dieses Ergebnis bestätigt die aufgestellte Hypothese: Die Einschätzung des Gesamtübergabeerfolgs durch die Rezipienten ist umso besser, je besser diese ihr Vorwissen einschätzen. Betrachtet man im Gegensatz zur Perspektive der Rezipienten jene der Übergebenden, so ist zu erkennen, dass in diesem Fall die bivariate Korrelation nach Pearson nicht signifikant und somit ein zufälliger Zusammenhang vorhanden ist (vgl. nachfolgende Tabelle).

Korrelation: Vorwissen des Rezipienten

Perspektive der Rezipienten	Gesamturteil (Ende)
Korrelation nach Pearson	,350**
Signifikanz (2-seitig)	,002
N	73
Perspektive der Übergebenden	
Korrelation nach Pearson	,090
Signifikanz (2-seitig)	,572
N	42

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 18: Bivariate Korrelation „Gesamturteil“ und „Vorwissen des Rezipienten“.

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Vorwissen des Rezipienten und dem Übergabeerfolg aus der Perspektive der Übergebenden. Die aufgestellte Hypothese kann für diese Perspektive somit nicht bestätigt werden.

Übergabe an neue Mitarbeiter vs. interne Übergabe

Die nächste Hypothese bezieht sich auf die Vorkenntnisse des Rezipienten bezüglich interner Abläufe und Strukturen. Diese differieren je nachdem, ob der Rezipient neu in das Unternehmen eintritt oder ob er bereits intern tätig war. Die Hypothese lautet:

H 1.2 Wenn der Rezipient bereits vor der Projektübergabe intern tätig war, dann wird die Projektübergabe signifikant besser bewertet, als wenn ein neuer Mitarbeiter das Projekt übernimmt.

Um zu überprüfen, ob bedeutsame Unterschiede zwischen den Einschätzungen bestehen, soll die Mittelwertsdifferenz durch einen t-Test überprüft werden (vgl. nachfolgende Tabelle).

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Neuer Mitarbeiter	32	3,06	1,190	-,304	70	,762
	Bereits intern tätiger Mitarbeiter	40	3,15	1,231			
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Neuer Mitarbeiter	11	2,36	,924	-1,104	37	,277
	Bereits intern tätiger Mitarbeiter	28	2,75	1,005			

Tabelle 19: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Neuer/interner Mitarbeiter“.

Es spielt für den Gesamterfolg der Projektübergabe aus beiden Perspektiven keine signifikante Rolle, ob das Projekt an einen neuen oder an einen bereits intern tätigen Mitarbeiter übergeben wird ($p > 0,05$). Die aufgestellte Hypothese kann verworfen werden.

Vorerfahrung des Übergebenden mit Projektübergaben

Die nächste Hypothese bezieht sich auf die Vorerfahrung des Übergebenden im Bezug auf die Durchführung von Projektübergaben. Die aufgestellte Hypothese lautet:

H 1.3 Wenn der Übergebende in der Vergangenheit bereits Projektübergaben durchgeführt hat, dann wird der Gesamtübergabeerfolg signifikant besser beurteilt, als wenn keine Vorerfahrung mit Projektübergaben beim Übergebenden vorhanden ist.

Diese Hypothese kann nur aus der Perspektive der Übergebenden überprüft werden, da die befragten Rezipienten aufgrund der retrospektiven Beurteilung nicht wissen können, welche Vorerfahrung der Übergebende zum Zeitpunkt der Übergabe bereits hatte.

Der durchgeführte t-Test zeigt keine signifikante Mittelwertsdifferenz ($p = 0,154$) zwischen dem Urteil derjenigen Übergebenden, die in der Vergangenheit bereits Projektübergaben durchgeführt hatten und jenen, die in der Vergangenheit keine Erfahrung mit Projektübergaben gemacht hatten (vgl. nachfolgende Tabelle). Die Hypothese kann nicht bestätigt werden.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Übergebenden		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Vorerfahrung mit Übergaben	32	2,50	,842	-1,455	40	,154
	Keine Vorerfahrung mit Übergaben	10	3,00	1,247			

Tabelle 20: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Vorerfahrung Übergebender“.

Inhaltliches Interesse der Beteiligten am Projekt

Die nachfolgende Hypothese bezieht sich auf das inhaltliche Interesse der Befragten am Projekt und unterstellt eine positive Auswirkung auf die Einschätzung des Übergabeerfolgs. Außerdem soll untersucht werden, inwieweit sich das inhaltliche Interesse der Beteiligten gegenseitig beeinflusst und ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen besteht. Die Hypothesen lauten:

- H 1.4 Wenn der Befragte selbst inhaltlich am Projekt interessiert ist, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe von ihm signifikant besser bewertet, als wenn er kein inhaltliches Interesse hat.
- H 1.5 Wenn der Befragte dem anderen ein inhaltliches Interesse am Projekt zuschreibt, dann bewertet er den Gesamterfolg der Projektübergabe signifikant besser, als wenn er dem anderen ein geringes oder kein inhaltliches Interesse zuschreibt.
- H 1.6 Wenn der Befragte dem anderen ein inhaltliches Interesse am Projekt zuschreibt, dann besteht auch ein eigenes inhaltliches Interesse am Projekt.

Vergleicht man direkt die Perspektive des Rezipienten mit jener der Übergebenden, so fällt auf, dass aus der Perspektive der Rezipienten für alle Hypothesen signifikante Mittelwertsdifferenzen bestehen ($p < 0,005$) und somit die Hypothesen alle bestätigt werden können. Die Mittelwertsdifferenzen sind aus der Perspektive der Übergebenden dagegen alle nicht signifikant ($p > 0,05$). Die Hypothesen H 1.4 – H 1.6 können aus der Perspektive der Rezipienten alle bestätigt werden, aus der Perspektive der Übergebenden müssen alle verworfen werden.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Rezipient inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) ja	61	2,89	1,112	-3,648	71	,001
	Rezipient inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) nein	12	4,17	1,115			
Gesamturteil (Ende)	Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) ja	59	2,90	1,155	-3,039	71	,003
	Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) nein	14	3,93	1,072			
Rezipient Inhaltlich am Projekt interessiert	Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) ja	59	1,47	,679	-6,065	71	,000
	Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) nein	14	2,71	,726			
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Rezipient inhaltliche am Projekt interessiert: (eher) ja	35	2,57	1,008	-,713	40	,480
	Rezipient inhaltliches am Projekt interessiert: (eher) nein	7	2,86	,690			
Gesamturteil (Ende)	Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) ja	38	2,58	0,919	-0,830	40	,412
	Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) nein	4	3,00	1,414			
Rezipient Inhaltlich am Projekt interessiert	Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) ja	38	1,76	,714	-1,322	40	0,194
	Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert: (eher) nein	4	2,25	,500			

Tabelle 21: Vergleich der Mittelwerte „inhaltliches Interesse“ und „Gesamturteil“.

Da die Stichprobengröße bei der Gruppeneinteilung für diesen Mittelwertsvergleich insbesondere aus der Perspektive der Übergebenden mit $N = 4$ bzw. $N = 7$ sehr gering ausfällt, sollen zusätzlich die bivariaten Korrelationen der einzelnen Variablen mit der Variable „Gesamturteil(Ende)“ betrachtet werden, um so dennoch mögliche Zusammenhänge zu ermitteln. Im Mittelwertsvergleich zeigt sich bereits eine Tendenz, dass sich das inhaltliche Interesse am Projekt positiv auf das Gesamturteil auswirken könnte. Auch der Einfluss des gegenseitigen Interesses ist angedeutet.

Korrelationen: inhaltliches Interesse

Perspektive der Rezipienten		Gesamturteil(Ende)
Rezipient inhaltlich am Projekt interessiert	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,439**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	73
Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,478**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	73
Perspektive der Übergebenden		
Rezipient inhaltlich am Projekt interessiert	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,438**
	Sig. (2-seitig)	,004
	N	42
Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,272
	Sig. (2-seitig)	,081
	N	42

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 22: Bivariate Korrelation „Gesamturteil“ und „Inhaltliches Interesse“.

Aufgrund der bivariaten Korrelationen lässt sich für beide Perspektiven erkennen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem inhaltlichen Interesse der Beteiligten und dem Gesamturteil des Projektübergabeerfolgs besteht. Außerdem besteht aus beiden Perspektiven ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem inhaltlichen Interesse des Übergebenden und dem des Rezipienten. Die sich im Mittelwertsvergleich bereits angedeuteten Tendenzen werden somit bestätigt.

Perspektive der Rezipienten		Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert
Rezipient inhaltlich am Projekt interessiert	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,701**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	73
Perspektive der Übergebenden		Rezipient inhaltliche am Projekt interessiert
Übergebender inhaltlich am Projekt interessiert	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,562**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	42

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 23: Bivariate Korrelation „Inhaltliches Interesse“

Da das inhaltliche Interesse des Lehrenden sich aufgrund vorhandener Theorien der Lehr-Lernforschung direkt auf die Motivation des Lernenden auswirkt, soll zusätzlich überprüft werden, ob dieser Einfluss auch im Kontext von Projektübergabeprozessen besteht. Die zu überprüfende Hypothese diesbezüglich lautet:

H 1.7 Je größer das inhaltliche Interesse des Übergebenden am Projekt ist, umso motivierter ist der Rezipient das Projekt zu übernehmen.

Diese Hypothese kann wieder nur aus der Perspektive der Rezipienten bestätigt werden. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang der beiden Variablen „Motivation für die Übernahme“ und „inhaltliches Interesse am Projekt des Übergebenden“ von Spearman- ρ = ,447. Aus Perspektive der Übernehmenden ist kein signifikanter Zusammenhang vorhanden ($p = 0,086$, vgl. nachfolgende Tabelle), es zeigt sich jedoch eine deutliche Tendenz.

Korrelationen

Perspektive der Rezipienten		Inhaltliches Interesse des Übergebenden am Projekt
Motivation für die Übernahme	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,447**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	73
Perspektive der Übergebenden		
Motivation für die Übernahme	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,268
	Sig. (2-seitig)	,086
	N	42

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 24: Korrelation „inhaltliches Interesse des Übergebenden“ und „Motivation für Übernahme“.

Motivation für die Übergabe

Da vermutet wird, dass sich die Motivation der Beteiligten auf die Bewertung der Projektübergabe auswirkt, ist folgende Hypothese zu überprüfen:

H 1.8 Wenn die Befragten nach eigenen Einschätzungen für die Übergabe motiviert sind, dann wird der Gesamterfolg der Übergabe signifikant besser bewertet, als wenn nach eigener Einschätzung keine Motivation für die Übergabe vorhanden ist.

Auch hier ist wieder aus der Perspektive der Rezipienten ein signifikanter Mittelwertsunterschied vorhanden. Sind die Rezipienten nach eigenen Angaben (eher) nicht motiviert für die Projektübergabe, so bewerten die Befragten die Übergabe insgesamt im Mittel um 1,48 Skalenpunkte schlechter, als wenn sie nach eigenen Einschätzungen für die Übergabe motiviert sind.

Nehmen die Rezipienten die Übergebenden als (eher) motiviert für die Übergabe wahr, so beurteilen sie den Gesamterfolg sogar um 1,72 Skalenpunkte signifikant besser ($p < 0,01$). Für die

Übergebenden bewirkt ein nach eigenen Einschätzungen (eher) motivierter Rezipient eine um 1,53 Skalenpunkte signifikant bessere Bewertung, als ein (eher) nicht motivierter Rezipient ($p = 0,002$). Die eigene Motivation wirkt sich für die Übergebenden nicht auf das Gesamturteil der Projektübergabe aus ($p > 0,05$, vgl. nachfolgende Tabelle). Die aufgestellte Hypothese kann aus der Perspektive der Rezipienten bestätigt werden, aus der Perspektive der Übergebenden ist nur die Motivation des Rezipienten relevant.

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Selbst (eher) motiviert für die Übergabe	59	2,81	1,074	-4,671	71	,000
	Selbst (eher) nicht motiviert für die Übergabe	14	4,29	,994			
Gesamturteil (Ende)	Übergebender (eher) motiviert für die Übergabe	55	2,67	,963	-6,637	71	,000
	Übergebender (eher) nicht motiviert für die Übergabe	18	4,39	,916			
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Rezipient (eher) motiviert für die Übergabe	38	2,47	,797	-3,383	40	,002
	Rezipient (eher) nicht motiviert für die Übergabe	4	4,00	1,414			
Gesamturteil (Ende)	Selbst (eher) motiviert für die Übergabe	38	2,58	,976	-,830	40	,412
	Selbst (eher) nicht motiviert für die Übergabe	4	3,00	,816			

Tabelle 25: Vergleich der Mittelwerte „Motivation für Übergabe“ und „Gesamturteil“.

Auch hier soll zusätzlich eine korrelative Überprüfung vorgenommen werden.

Korrelation: Motivation für die Übergabe

Perspektive der Rezipienten		Gesamturteil(Ende)
Selbst motiviert für die Übergabe	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,417**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	73
Übergebender motiviert für die Übergabe	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	0,686**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	73
Perspektive der Übergebenden		
Rezipient motiviert für die Übergabe	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,200
	Sig. (2-seitig)	,205
	N	42
Selbst motiviert für die Übergabe	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,485**
	Sig. (2-seitig)	,001
	N	42

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 26: Bivariate Korrelation „Gesamturteil“ und „Motivation“.

Aufgrund der bivariaten Korrelationen lässt sich für beide Perspektiven erkennen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Motivation der Beteiligten und dem Gesamturteil des Projektübergabeerfolgs besteht. Dabei zeigt sich, dass aus der Perspektive der Rezipienten wie erwartet sowohl die eigene, als auch die Motivation des Übergebenden hochsignifikant mit dem Gesamturteil korreliert, wohingegen aus der Perspektive der Übergebenden lediglich die eigene Motivation einen signifikanten Zusammenhang mit dem Gesamturteil aufweist. Damit können die sich aufgrund des Mittelwertvergleichs bereits angedeuteten Tendenzen bestätigt werden.

6.2.1.2 Rahmenbedingungen (Organisationale Faktoren)

Auch der Einfluss der organisationalen Rahmenbedingungen und somit der äußeren Faktoren auf den Lern- bzw. Transferprozess finden sich in zahlreichen Modellen der Lehr-Lernforschung, im Wissens- und Projektmanagement wieder. Bezüglich der Zeitplanung ist folgende Hypothese zu überprüfen:

H 1.9 Wenn ausreichend Zeit für die Projektübergabe eingeplant wird, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe besser bewertet, als wenn nicht ausreichend Zeit für die Übergabe eingeplant wird.

Diese Hypothese wird wieder mit Hilfe eines t-Tests überprüft. Dabei weisen die Mittelwertdifferenzen sowohl aus der Perspektive der Rezipienten, als auch aus der Perspektive der Übergebenden einen signifikanten Unterschied auf ($p < 0,05$). Die Rezipienten bewerten die Übergabe, wenn ausreichend Zeit für die Übergabe eingeplant ist, um 1,17 Skalenpunkte besser, die Übergebenden um 0,76 Skalenpunkte, als wenn wenig Zeit zur Verfügung steht (vgl. nachfolgende Tabelle). Die Hypothese kann somit bestätigt werden.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Ausreichend Zeit eingeplant: ja	49	2,71	1,061	-4,319	71	,000
	Ausreichend Zeit eingeplant: nein	24	3,88	1,116			
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Ausreichend Zeit eingeplant: ja	32	2,44	0,801	-2,301	40	,027
	Ausreichend Zeit eingeplant: nein	10	3,20	1,229			

Tabelle 27: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „ausreichend Zeit eingeplant“.

Kommunikation der Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene

Die nachfolgende Hypothese betrifft die Kommunikation der Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene. Die Hypothese lautet:

H 1.10 Wenn die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene gemeinsam besprochen werden, dann werden die Projektübergaben von den Beteiligten positiver beurteilt, als wenn die Erwartungen nicht gemeinsam besprochen werden.

Werden die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene von den Beteiligten gemeinsam besprochen, so werden aus der Perspektive der Rezipienten die Projektübergaben um 0,85 Skalenpunkte signifikant besser bewertet ($p = 0,004$), als wenn die Erwartungen nicht gemeinsam besprochen werden. Aus der Perspektive der Übergebenden ist kein signifikanter Unterschied der Bewertungen ($p = 0,599$) festzustellen (vgl. nachfolgende Tabelle). Die Hypothese kann also aus Perspektive der Rezipienten bestätigt werden, aus Perspektive der Übergebenden nicht.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Erwartungen der übergeordneten Hierarchie gemeinsam besprochen: (eher) ja	33	2,70	1,104	-2,954	64	,004
	Erwartungen der übergeordneten Hierarchie gemeinsam besprochen: (eher) nein	33	3,55	1,227			
Ausgeschlossen (weiß nicht)		7					
Perspektive der Übergebenden		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Erwartungen der übergeordneten Hierarchie gemeinsam besprochen: (eher) ja	21	2,57	1,028	-,531	38	,599
	Erwartungen der übergeordneten Hierarchie gemeinsam besprochen: (eher) nein	19	2,74	0,933			
Ausgeschlossen (weiß nicht)		2					

Tabelle 28: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Erwartungen übergeordnete Hierarchie besprochen“.

6.2.2 Hypothesenfamilie H2: Interaktionsspezifische Einflussfaktoren

6.2.2.16.2.2.1 Zusammenarbeit

Da unterstellt werden kann, dass sich eine gute Zusammenarbeit und eine konflikt- und spannungsfreie Arbeitsatmosphäre positiv auf den Gesamterfolg der Projektübergabe auswirken, wurden hierzu weitere Hypothesen aufgestellt. Die erste zu überprüfende Hypothese diesbezüglich lautet:

H 2.1 Je besser die Zusammenarbeit zwischen dem Übergebenden und dem Rezipienten klappt, umso bessere wird der Gesamterfolg der Projektübergabe eingeschätzt.

Die Variable „Zusammenarbeit klappte gut“ korreliert aus der Perspektive der Rezipienten mit $r = ,540$ auf hochsignifikantem Niveau mit der Variablen „Gesamturteil“. Die Korrelation der beiden Variablen aus der Perspektive der Übergebenden liegt auf hochsignifikantem Niveau bei Spearman- $\rho = ,491$ (vgl. nachfolgende Tabelle). Die Hypothese kann aus beiden Perspektiven bestätigt werden.

Korrelationen		Gesamturteil (Ende)
Perspektive der Rezipienten		
Die Zusammenarbeit klappte gut.	Korrelation nach Pearson	,540**
	Signifikanz (2-seitig)	,000
	N	73
Perspektive der Übergebenden		
Die Zusammenarbeit klappte gut.	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,491**
	Sig. (2-seitig)	,001
	N	42

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 29: Korrelation der Variablen „Gesamturteil“ und „Zusammenarbeit klappte gut“.

Eine weitere zu überprüfende Hypothese bezüglich der Zusammenarbeit bzw. der Spannungen und Konflikte während des Prozesses lautet:

H 2.2 Wenn während des Übergabeprozesses Spannungen oder Konflikte zwischen den Beteiligten bestehen, dann wirkt sich dies negativ auf die Bewertung des Gesamtübergabenerfolgs aus.

Aus der Perspektive der Rezipienten besteht ein signifikanter Unterschied in der Bewertung der Projektübergabe, ob Spannungen oder Konflikte während des Übergabeprozesses vorhanden sind oder nicht ($p = 0,032$). Jene Rezipienten, bei welchen (eher) keine Spannungen oder Kon-

flikte vorhanden sind, beurteilen die Übergabe mit $M = 2,95$ um $0,76$ Skalenpunkte besser, als jene bei denen Spannungen oder Konflikte (eher) vorhanden waren. Aus der Perspektive der Übergabenden hat es keinen signifikanten Einfluss ($p = 0,17$, vgl. nachfolgende Tabelle). Die Hypothese kann also aus der Perspektive der Rezipienten bestätigt werden, aus der Perspektive der Übergabenden nicht. Obwohl eine geringe Stichprobengröße vorhanden ist, ist festzustellen, dass die Richtung der Abweichung erwartungskonform ist.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Es bestanden während der Übergabe Spannungen oder Konflikte: (eher) ja	14	3,71	1,437	2,194	71	,032
	Es bestanden während der Übergabe Spannungen oder Konflikte: (eher) nein	59	2,95	1,105			
Perspektive der Übergabenden							
Gesamturteil (Ende)	Es bestanden während der Übergabe Spannungen oder Konflikte: (eher) ja	4	3,25	,500	1,396	40	,171
	Es bestanden während der Übergabe Spannungen oder Konflikte: (eher) nein	38	2,55	,978			

Tabelle 30: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Spannungen und Konflikte“.

6.2.2.2 Feedback

Da vermutet wird, dass sich ein Feedback vom Übergabenden an den Rezipienten positiv auf die Beurteilung des Gesamtübergabeerfolgs auswirkt, soll folgende Hypothese überprüft werden:

H 2.3 Wenn der Übergabende während des Projektübergabeprozesses an den Rezipienten Feedback gibt, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe signifikant besser bewertet, als wenn der Rezipient kein Feedback bekommt.

Aus der Perspektive der Rezipienten ist ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte von $0,82$ Skalenpunkte aufgrund des Feedbacks vorhanden ($p = 0,005$). Die Hypothese kann bestätigt werden. Aus Perspektive der Übergabenden ist kein signifikanter Unterschied vorhanden und die Hypothese kann somit nicht bestätigt werden ($p = 0,116$, vgl. nachfolgende Tabelle). Allerdings kann auch hier eine deutliche Tendenz festgestellt werden, dass sich Spannungen und Konflikte negativ auf das Gesamturteil auswirken können.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Feedback an Rezipient: ja	25	2,56	1,227	-2,881	71	,005
	Feedback an Rezipient: nein	48	3,38	1,104			
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Feedback an Rezipient: ja	24	2,42	,776	-1,605	40	,116
	Feedback an Rezipient: nein	18	2,89	1,132			

Tabelle 31: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Feedback“.

6.2.2.3 Unterstützung des Rezipienten

Eine gute (bedarfsgerechte) Unterstützung des Rezipienten durch den Übergebenden sollte sich ebenfalls positiv auf das Gesamturteil des Projektübergabeerfolgs auswirken. Daher soll folgende Hypothese überprüft werden:

H 2.4 Wenn der Rezipient durch den Übergebenden bedarfsgerecht unterstützt wird, dann wird der Übergabeerfolg vom Rezipienten signifikant besser eingeschätzt, als wenn keine bedarfsgerechte Unterstützung vorhanden ist.

Die bedarfsgerechte Unterstützung wurde mit einer Skala bestehend aus 5 Items erfasst. Die Überprüfung zeigt, dass die interne Konsistenz der Skala mit Cronbachs- $\alpha = ,84$ hoch ist (vgl. nachfolgende Tabelle).

Bedarfsgerechte Unterstützung	Cronbachs- α
Rückfragen waren jederzeit möglich.	0,842
Der Übergebende hat von sich aus seine Hilfe angeboten.	
Meine Fragen wurden angemessen beantwortet.	
Ich wurde an eine kompetente Person weiterverwiesen.	
Der Übergebende hatte keine Zeit meine Rückfragen zu beantworten (umkodiert).	

Tabelle 32: Skala „bedarfsgerechte Unterstützung“ (Rezipienten).

Mit dieser Skala wurde ein t-Test zum Vergleich der Mittelwerte durchgeführt. Die zwei Gruppen wurden anhand der Skalenmitte ($M = 2,5$) eingeteilt.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Bedarfsgerechte Unterstützung: (eher) ja	61	2,87	1,132	-3,992	71	,000
	Bedarfsgerechte Unterstützung: (eher) nein	12	4,25	,866			

Tabelle 33: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „bedarfsgerechte Unterstützung“.

Wenn eine bedarfsgerechte Unterstützung (eher) vorhanden ist, bewerten die Rezipienten die Projektübergabe insgesamt um 1,38 Skaleneinheiten besser, als wenn eine bedarfsgerechte Unterstützung (eher) nicht vorhanden ist ($p < 0,001$, vgl. oben stehende Tabelle). Die Hypothese kann somit aus der Perspektive der Rezipienten bestätigt werden.

Auch aus der Perspektive der Übergebenden wurde mit einzelnen Variablen eine neue Skala gebildet (Cronbachs- $\alpha = ,66$) und anschließend ein t-Test durchgeführt.

Mit folgenden Variablen wurde die „Unterstützung“ aus Perspektive der Übergebenden erfasst und eine neue Skala gebildet:

Unterstützung	Cronbachs- α
Die Unterstützung wurde aktiv vom Rezipienten eingefordert.	0,657
Ich habe von mir aus die Initiative ergriffen und dem Übernehmenden schnell und gezielt Unterstützung angeboten.	
Falls ich die Fragen des Übernehmenden nicht beantworten konnte, habe ich ihn an eine kompetente Person weiterverwiesen.	
Der Übernehmende fragte nach, wenn er etwas nicht verstanden hatte.	

Tabelle 34: Skala „bedarfsgerechte Unterstützung“ (Übergebende).

Mit der neu gebildeten Skala wurde ein t-Test zum Vergleich der Mittelwerte durchgeführt. Die zwei Gruppen wurden wieder anhand der Skalenmitte ($M = 2,5$) eingeteilt. Die Differenz der Mittelwerte ist nicht signifikant, die Hypothese muss aus Perspektive der Übergebenden verworfen werden ($p = 0,185$, vgl. nachfolgende Tabelle).

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Bedarfsgerechte Unterstützung: (eher) ja	39	2,56	,912	-1,349	40	,185
	Bedarfsgerechte Unterstützung: (eher) nein	3	3,33	1,528			

Tabelle 35: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „bedarfsgerechte Unterstützung“.

Da die Gruppeneinteilung anhand der Skalenmitte zu sehr geringen Gruppengrößen führt, sollen auch für die Variable „bedarfsgerechte Unterstützung“ zusätzlich die bivariaten Korrelationen der neu gebildeten Skalen zum „Gesamturteil(Ende)“ ermittelt werden.

Korrelation: Bedarfsgerechte Unterstützung

Perspektive der Rezipienten		Gesamturteil(Ende)
Bedarfsgerechte Unterstützung	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,654**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	73
Perspektive der Übergebenden		
Bedarfsgerechte Unterstützung	Korrelationskoeffizient (Spearman- ρ)	,224
	Sig. (2-seitig)	,154
	N	42

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 36: Bivariate Korrelation „Gesamturteil“ und „bedarfsgerechte Unterstützung“.

Die bivariaten Korrelationsrechnung zeigt aus der Perspektive der Rezipienten einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der Unterstützung und dem Gesamturteil und bestätigt nochmals den Mittelwertsvergleich. Aus der Perspektive der Übergebenden lässt sich aus dem Mittelwertsvergleich die Tendenz erkennen, dass sich eine bedarfsgerechte Unterstützung positiv auf das Gesamturteil auswirkt. Dies wird durch die Korrelationsrechnung jedoch nicht bestätigt.

6.2.3 Hypothesenfamilie H3: Prozessspezifische Einflussfaktoren

6.2.3.1 Struktur

Die Struktur der Projektübergabe spielt theoretisch eine zentrale Rolle für die Beurteilung des Projektübergabeerfolgs. Die Übergabestruktur zeigt sich beispielsweise dadurch, dass gezielte Übergabemeetings stattfinden. Die erste zu überprüfende Hypothese lautet somit:

H 3.1 Wenn gezielte Übergabemeetings im Projektübergabeprozess durchgeführt werden, dann wird der Gesamterfolg der Übergabe signifikant besser bewertet, als wenn keine gezielten Übergabemeetings durchgeführt werden.

Aus der Perspektive der Rezipienten spielt die Durchführung von gezielten Übergabemeetings eine signifikante Rolle für die Bewertung der Projektübergabe. Sie bewerten die Übergabe dann im Durchschnitt mit $M = 2,73$ um 0,8 Skalenpunkte signifikant besser, als wenn keine gezielten Übergabemeetings stattfinden ($p = 0,003$). Auch aus der Perspektive der Übergebenden erweist es sich als positiv, wenn spezielle Übergabemeetings durchgeführt werden. Die Übernehmenden bewerten die Übergabe um 0,59 Skalenpunkte besser, jedoch nur mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 0,055$ (vgl. nachfolgende Tabelle).

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Übergabemeetings ja	40	2,73	1,109	-3,062	71	,003
	Übergabemeetings nein	33	3,55	1,175			
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Übergabemeetings ja	27	2,41	,747	-1,981	40	,055
	Übergabemeetings nein	15	3,00	1,195			

Tabelle 37: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Übergabemeetings“.

6.2.3.2 Zeit wird gut genutzt

Bei einer strukturierten Übergabe haben die Beteiligten den Eindruck, dass die zur Verfügung stehende Zeit gut genutzt wird. Daher soll folgende Hypothese überprüft werden:

H 3.2 Wenn die Befragten den Eindruck haben, dass die zur Verfügung stehende Zeit gut genutzt wird, dann wird die Projektübergabe signifikant besser beurteilt, als wenn dieser Eindruck nicht vorhanden ist.

Sowohl die befragten Rezipienten, als auch die Übergebenden zeigen bei der Überprüfung dieser Hypothese mittels t-Test eine hochsignifikante Mittelwertsdifferenz ($p < 0,003$). Die Rezipienten beurteilen die Projektübergabe um 1,67 Skalenpunkte, die Übergebenden um 1,23 Skalenpunkte signifikant besser, als wenn der Eindruck, dass die Zeit gut genutzt wurde, nicht vorhanden ist ($p < 0,005$, vgl. nachfolgende Tabelle). Die Hypothese kann somit für beide Perspektiven bestätigt werden.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Zeit wurde gut genutzt: (eher) ja	52	2,62	,932	-6,880	71	,000
	Zeit wurde gut genutzt: (eher) nein	21	4,29	,956			
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Zeit wurde gut genutzt: (eher) ja	36	2,44	,809	-3,189	40	,003
	Zeit wurde gut genutzt: (eher) nein	6	3,67	1,211			

Tabelle 38: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Zeit gut nutzen“.

6.2.3.3 Inhaltliche Struktur

Für den Eindruck der Befragten, dass die Zeit gut genutzt wird, könnte eine inhaltliche Strukturierung verantwortlich sein. Somit müsste sich dies positiv auf die Beurteilung der Übergabe auswirken. Außerdem bewirken Zusammenfassungen der bereits übergebenen Inhalte und das Aufzeigen der weiteren Schritte bis zum Ende der Übergabe während des Übergabeprozesses eine strukturierte Übergabe und es müssten signifikante Unterschiede in der Gesamtbewertung vorhanden sein. Folgende Hypothesen sollen überprüft werden:

- H 3.3 Eine inhaltlich strukturierte Übergabe bewirkt eine signifikant bessere Einschätzung des Übergabeerfolgs, als eine Übergabe ohne erkennbare Struktur.
- H 3.4 Wenn zwischendurch die bereits übergebenen Inhalte zusammengefasst werden, dann wird die Projektübergabe signifikant besser bewertet.
- H 3.5 Wenn die bis zum Ende der Übergabe noch folgenden Schritte aufgezeigt werden, dann wird die Projektübergabe signifikant besser bewertet.

Alle Hypothesen können aus der Perspektive der Rezipienten bestätigt werden, da die Mittelwertsunterschiede alle hochsignifikant ausfallen. Die Mittelwerte differieren alle um mehr als 1,2 Skalenpunkte (vgl. nachfolgende Tabelle). Aus der Perspektive der Übergebenden sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Die Hypothesen können demnach nur aus Perspektive der Rezipienten bestätigt werden.

Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Ich habe mir vor der Übergabe eine inhaltliche Struktur überlegt: (eher) ja	26	2,62	,941	-,031	40	,975
	Ich habe mir vor der Übergabe eine inhaltliche Struktur überlegt: (eher) nein	16	2,63	1,025			
Gesamturteil (Ende)	Es wurde zwischendurch zusammengefasst, welche Inhalte bereits übergeben wurden: (eher) ja	14	2,57	1,089	-,224	40	,824
	Es wurde zwischendurch zusammengefasst, welche Inhalte bereits übergeben wurden: (eher) nein	28	2,64	,911			
Gesamturteil (Ende)	Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende noch folgen : (eher) ja	16	2,44	1,031	-,959	40	,343
	Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende noch folgen : (eher) nein	26	2,73	,919			

Tabelle 39: Vergleich der Mittelwerte Variablen „Struktur“ und „Gesamturteil“.

6.2.3.4 Strukturelle Projektinformationen

Bei einer durchdachten Übergabestruktur liegt es außerdem nahe, dass zu Beginn der Übergabe strukturelle Informationen zum Projekt kommuniziert werden (Projektziele, Meilensteine, Projektaufbau, usw.). Daher wird folgende Hypothese formuliert:

H 3.6 Wenn der Rezipient zu Beginn der Übergabe einen Überblick über die Projektorganisation bekommt, dann wird der Gesamterfolg der Übergabe besser eingeschätzt, als wenn keine strukturellen Projektinformationen an den Rezipienten übergeben werden.

Um den t-Test zum Vergleich der Mittelwerte durchführen zu können, wurde zunächst eine neue Variable „Projektstruktur“ gebildet. Dazu wurden aus Perspektive der Rezipienten folgende Variablen zusammengefasst (Cronbachs- $\alpha = ,822$):

Projektstruktur	Cronbachs- α
Die Projektziele wurden aufgezeigt.	0,822
Die Projektstruktur wurde aufgezeigt.	
Meine Aufgaben innerhalb des Projekts wurden erläutert.	
Meine eigene Position innerhalb des Projekts wurde aufgezeigt.	
Die Meilensteine bis zum Erreichen der Projektziele wurden erläutert.	

Tabelle 40: Zusammengefasste Variablen „Projektstruktur“ (Rezipienten).

Da der t-Test einen signifikanten Mittelwertsunterschied von 1,4 Skaleneinheiten aufweist, kann die Hypothese aus der Perspektive der Rezipienten bestätigt werden (vgl. nachfolgende Tabelle).

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten	N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)	
Gesamturteil (Ende)	Projektstruktur aufgezeigt: (eher) ja	57	2,79	,959	-4,658	71	,000
	Projektstruktur aufgezeigt: (eher) nein	16	4,19	1,377			

Tabelle 41: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „bedarfsgerechte Unterstützung“.

6.2.3.5 Kommunikation der Erwartungen der Beteiligten

Neben den Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene, welche als gegebene Voraussetzung angesehen werden können, müsste es sich aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen positiv auswirken, wenn die direkt an der Übergabe Beteiligten ebenfalls ihre Erwartungen für die Projektübergabe formulieren und diese artikulieren. Daher wird folgende Hypothese formuliert:

H 3.7 Wenn die Beteiligten klare Erwartungen formulieren und diese artikulieren, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe besser eingeschätzt, als wenn keine Erwartungen kommuniziert werden.

Aus Perspektive der Rezipienten hat die Artikulation der eigenen Erwartungen keinen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der Projektübergabe ($p = 0,073$). Dass die Erwartungen des Übergebenden artikuliert werden, wirkt sich hingegen signifikant auf die Beurteilung der Projektübergabe durch den Rezipienten aus ($p < 0,001$). Es liegt eine deutliche bessere Bewertung von +1,14 Skaleneinheiten im Gesamturteil vor, wenn die Erwartungen der Übergebenden dem Rezipienten gegenüber artikuliert werden (vgl. nachfolgende Tabelle).

Aus der Perspektive der Übergebenden ergeben sich im Gegensatz zur Perspektive der Rezipienten keine signifikanten Mittelwertsdifferenzen, wenn der Rezipient seine Erwartungen artikuliert. Allerdings bewerten die Übergebenden den Übergabeprozess mit 0,8 Skaleneinheiten signifikant besser, wenn sie ihre Erwartungen artikulieren können ($p = 0,035$, vgl. nachfolgende Tabelle).

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Die Erwartungen des Übergebenden wurden artikuliert: (eher) ja	38	2,58	,976	-4,387	68	,000
	Die Erwartungen des Übergebenden wurden artikuliert: (eher) nein	32	3,72	1,198			
	Keine Angabe	3					
Gesamturteil (Ende)	Meine Erwartungen an den Übergebenden wurden artikuliert: (eher) ja	33	2,82	1,236	-1,819	71	,073
	Meine Erwartungen an den Übergebenden wurden artikuliert: (eher) nein	40	3,33	1,141			
	Keine Angabe	3					
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Die Erwartungen des Rezipienten wurden artikuliert: (eher) ja	14	2,29	,611	-1,495	37	,143
	Die Erwartungen des Rezipienten wurden artikuliert: (eher) nein	25	2,76	1,091			
	Keine Angabe	3					
Gesamturteil (Ende)	Meine Erwartungen an den Rezipienten wurden artikuliert: (eher) ja	31	2,45	,925	-2,193	37	,035
	Meine Erwartungen an den Rezipienten wurden artikuliert: (eher) nein	8	3,25	,886			
	Keine Angabe	3					

Tabelle 42: Vergleich der Mittelwerte „Artikulation Erwartungen“ und „Gesamturteil“.

6.2.3.6 Abklären der Vorkenntnisse des Rezipienten

Welche Vorkenntnisse beim Rezipienten tatsächlich vorhanden sind, kann durch den Übergebenden nicht beeinflusst werden. Er kann jedoch abklären, an welchen Vorkenntnissen er beim Rezipienten anknüpfen kann bzw. welche relevanten Wissenslücken er als erstes schließen sollte. Daher wird folgende Hypothese formuliert:

H 3.8 Wenn das Vorwissen des Rezipienten durch den Übergebenden gezielt abgeklärt wird, dann wird der Projektübergabeerfolg signifikant besser beurteilt, als wenn ein Abklären des Vorwissens nicht stattfindet.

Wird das Vorwissen des Rezipienten durch den Übergebenden abgeklärt, so beurteilen die befragten Rezipienten die Projektübergabe um 1,28 Skalenpunkte signifikant besser, als wenn dies nicht getan wird ($p < 0,001$, vgl. nachfolgende Tabelle).

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Das Vorwissen wurde abgeklärt: (eher) ja	32	2,38	,871	-5,304	71	,000
	Das Vorwissen wurde abgeklärt: (eher) nein	41	3,66	1,132			

Tabelle 43: Vergleich der Mittelwerte „Gesamturteil“ und „Abklären des Vorwissens“.

6.2.3.7 Gemeinsames Festlegen der selbst zu erarbeitenden Inhalte

Vermutet wird, dass der Prozess und damit das Gesamturteil der Beteiligten auch dadurch beeinflusst wird, inwieweit der Übergebende und der Rezipient gemeinsam festlegen, welche Inhalte selbst erarbeitet werden und welche Inhalte direkt durch den Übergebenden vermittelt werden. Folgende Hypothese soll überprüft werden:

H 3.9 Wenn der Rezipient den Projektübergabeprozess mitsteuern kann und diese Möglichkeit von ihm genutzt wird, dann wird der Gesamterfolg der Übergabe signifikant besser bewertet, als wenn diese Möglichkeit nicht besteht.

Aus Perspektive der Rezipienten hat es keinen signifikanten Einfluss, ob die Möglichkeit besteht, den Übergabeprozess mitzusteuern ($p = 0,065$). Eine deutliche Tendenz jedoch zu erkennen. Jene Rezipienten, welche eher die Möglichkeit hatten die Projektübergabe mitzusteuern, bewerteten die Projektübergabe mit 0,56 Punkten besser, als jene Rezipienten, welche diese Möglichkeit eher nicht hatten. Die mittlere Bewertung der Übergebenden ist mit 1,11 Skalenpunkten signifikant besser ($p = 0,004$) wenn die Rezipienten die Möglichkeiten haben, die Übergabe mitzusteuern und wenn diese auch genutzt wird. Die Hypothese kann aus Sicht der Übergebenden bestätigt werden, aus der Perspektive der Rezipienten lässt sich zumindest eine Tendenz erkennen (vgl. nachfolgende Tabelle).

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Ich hatte die Möglichkeit den Übergabeprozess mitzusteuern und habe diese auch genutzt: (eher) ja	50	2,92	1,175	-1,872	71	,065
	Ich hatte die Möglichkeit den Übergabeprozess mitzusteuern und habe diese auch genutzt: (eher) nein	23	3,48	1,201			
Perspektive der Übergebenden							
Gesamturteil (Ende)	Der Rezipient hatte die Möglichkeit den Übergabeprozess mitzusteuern und hat diese auch genutzt: (eher) ja	28	2,25	,585	-3,387	16,45	,004
	Der Rezipient hatte die Möglichkeit den Übergabeprozess mitzusteuern und hat diese auch genutzt: (eher) nein	14	3,36	1,151			

Tabelle 44: Vergleich der Mittelwerte „Mitsteuern“ und „Gesamturteil“.

6.2.3.8 Gemeinsames Festlegen von Vorgehensweisen

Da das gemeinsame Festlegen von Vorgehensweisen (wie z. B. das selbständige Erarbeiten bestimmter, gemeinsam festgelegter Übergabeinhalte) dieses ‚Mitsteuern‘ genauer spezifiziert, soll folgende weitere Hypothese formuliert werden:

H 3.10 Wenn der Rezipient und der Übergabende gemeinsam festlegen, welche Übergabeinhalte vom Rezipienten selbst erarbeitet werden, dann wird der Gesamterfolg der Projektübergabe signifikant besser eingeschätzt, als wenn diese Möglichkeit nicht besteht.

Diese Hypothese kann nur aus der Perspektive der Rezipienten bestätigt werden. Diese beurteilen die Projektübergabe mit 1,14 Skalenpunkten signifikant besser, wenn gemeinsam festgelegt wird, welche Inhalte sie selbst erarbeiten sollen ($p < 0,001$). Die Bewertungen der Übergabenden unterscheiden sich nicht signifikant ($p = 0,250$, vgl. nachfolgende Tabelle), die Hypothese kann aus der Perspektive der Übergabenden also nicht bestätigt werden.

Gruppenstatistiken

Perspektive der Rezipienten		N	M	SD	T	df	Sig. (2-seitig)
Gesamturteil (Ende)	Rezipient und Übergabender haben gemeinsam festgelegt, welche Inhalte der Rezipient selbst erarbeiten soll: (eher) ja	29	2,41	,867	-4,04	71	,000
	Rezipient und Übergabender haben gemeinsam festgelegt, welche Inhalte der Rezipient selbst erarbeiten soll: (eher) nein	44	3,55	1,190			
Perspektive der Übergabenden							
Gesamturteil (Ende)	Rezipient und Übergabender haben gemeinsam festgelegt, welche Inhalte der Rezipient selbst erarbeiten soll: (eher) ja	22	2,45	1,101	-1,168	40	,250
	Rezipient und Übergabender haben gemeinsam festgelegt, welche Inhalte der Rezipient selbst erarbeiten soll: (eher) nein	20	2,80	,768			

Tabelle 45: Vergleich der Mittelwerte „Inhalte“ und „Gesamturteil“.

6.3 Zentrale Einflussfaktoren und deren Bedeutung für den Projektübergabeerfolg

6.3.1 Reduktion des Datensatzes und Ermittlung der zentralen Faktoren

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beruhen auf mehreren Spezifikationsschritten von explorativen Faktorenanalysen mit der Extraktion nach der Hauptkomponentenmethode und einer Rotation mit der Varimax-Methode. Zunächst soll jedoch kurz auf die Gütemaße und Qualitätsstandards für Faktorenanalysen eingegangen werden, bevor die endgültigen und relevanten Ergebnisse der Analysen für die jeweilige Perspektive und den zusammengeführten Datensatz nacheinander dargestellt werden. Am Ende des Kapitels erfolgt eine Zusammenfassung der jeweils gewonnenen Erkenntnisse mit einem Vergleich der einzelnen Perspektiven.

6.3.1.1 Voraussetzungen für die Berechnung von Faktorenanalysen

Substanzielle Korrelationen

Nach Bühner ist die „Anwendung einer Faktorenanalyse [...] nur dann sinnvoll, wenn Items substantiell (ausreichend hoch) korrelieren oder ihre Korrelationen zumindest signifikant von null abweichen“²⁰⁸. Die in die Faktorenanalyse aufgenommenen Items korrelieren alle ausreichend hoch bzw. weichen signifikant von null ab, womit diese Forderung für beide Perspektiven und den zusammengeführten Datensatz erfüllt ist.

Stichprobengröße und Itemzahl

Zunächst sollte vorab überlegt werden, wie viele Dimensionen aufgrund theoretischer Annahmen für die Analyse zu erwarten sind. Damit die Faktordimensionen dieselbe Generalitätsebene aufweisen, sollten mindestens drei, besser vier oder mehr, Items verwendet werden.²⁰⁹ Dazu ist es vorteilhaft, für jede zu erwartende Dimension die gleiche Anzahl an Items (= gleiche Gewichtung) zu verwenden, welche dabei wiederum laut Bühner verschiedene Aspekte des Konstrukts in gleicher Gewichtung messen sollten. Nur aufgrund der gleichen Gewichtung ist es laut Bühner möglich, eine inhaltsvalide Abbildung des Konstrukts zu erreichen.²¹⁰

Diese Forderung kann bei den durchgeführten Analysen nicht völlig erfüllt werden. Aufgrund akzeptabler Reliabilitäten der einzelnen Skalen ist davon auszugehen, dass eine inhaltsvalide Abbildung der einzelnen Konstrukte dennoch vorhanden ist.

Generell ist für Faktorenanalysen eine große Stichprobengröße vorteilhaft. Bedingt durch die Tatsache, dass nur eine begrenzte Anzahl an Mitarbeitern für die vorliegende Studie befragt werden konnte, und da sich nicht alle eingeladenen Teilnehmer an der Onlinebefragung beteiligt haben, muss für die folgenden Auswertungen mit kleineren Datensätzen gerechnet werden als ursprünglich veranschlagt wurden. Eine sinnvolle Auswertung und Interpretation ist jedoch in

²⁰⁸ Bühner 2006, S. 192

²⁰⁹ Vgl. Bühner 2006, S. 192

²¹⁰ Vgl. Bühner 2006, S. 192

allen Fällen gegeben, da die Voraussetzungen zur Durchführung von Faktorenanalysen im Allgemeinen erfüllt werden.

Die Stichprobengröße ist bei den Rezipienten mit $N = 73$ und dem Gesamtdatensatz mit $N = 115$ ausreichend. Der Datensatz aus der Befragung der Übergabenden scheint mit einer Stichprobengröße von $N = 42$ zunächst nicht geeignet. Wenn hohe Kommunalitäten von mindestens 0,60 nachweisbar sind, könnte eine Stichprobengröße von mindestens 60 Personen statistisch ausreichend sein.²¹¹ Hier soll, da diese Fallzahl unterschritten wird, je nach Eindeutigkeit der Ergebnislage, lediglich ein entsprechender Trend bzw. statistischer Hinweis formuliert werden.

Um zu überprüfen, ob eine gleiche Gewichtung der Items gegeben ist, sind in nachfolgender Tabelle die ermittelten Faktordimensionen mit der jeweiligen Anzahl der Items sowie die Stichprobengröße angegeben.

	Rezipienten (N = 73)	Anzahl der Items	Übergabende (N = 42)	Anzahl der Items	Gesamtdaten- satz (N = 115)	Anzahl der Items
Faktordimensionen	Erwartungen	4	Erwartungen	2	Erwartungen	4
	Übergabestruktur	3	Übergabestruktur	3	Übergabestruktur	3
	Zusammenarbeit	3	Zusammenarbeit	4	Zusammenarbeit/inhaltliches Interesse	4
	Vorwissen	3			Vorwissen	2
	Belastung	2	Belastung	3	Belastung	2
	Unterstützung/ inhaltliches Interesse	4				

Tabelle 46: Überblick über ermittelte Faktordimensionen und Anzahl der jeweiligen Items.

Die einzelnen Faktordimensionen weisen nicht immer dieselbe Anzahl an Items auf und haben somit keine gleiche Gewichtung. Diese Forderung einer einheitlichen Generalitätsebene wurde nur annähernd eingelöst, die Anzahl der Items liegt für beide Perspektiven und für den zusammengeführten Datensatz in jeder Faktordimension zwischen zwei und vier.

Einige Konstrukte bestehen aus lediglich zwei Items, da weitere Items aufgrund zu geringer Kommunalitäten oder aufgrund von Doppel- bzw. Fremdladungen in anderen bzw. weiteren Faktordimensionen ausgeschlossen wurden. Die geringere Anzahl an Items ist jedoch zugunsten der Güte hinnehmbar. Die jeweiligen Indices weisen nicht immer eine deckungsgleiche Konstruktion auf.

²¹¹ MacCallum/Widaman/Zhang/Hong 1999 (Monte-Carlo-Studie), zitiert nach Bühner 2006, S. 193

Kommunalitäten

Die Kommunalität eines Items gibt an, wie gut ein Item durch alle Faktoren repräsentiert wird. Sie ist die durch alle extrahierten Faktoren aufgeklärte Varianz (quadrierte Ladungen a^2) eines Items.²¹² Die einzelnen Kommunalitäten der Items sollten einen Mindestwert von $h^2 > 0,6$ aufweisen.²¹³ In den durchgeführten Faktorenanalysen wurden daher Items mit Kommunalitäten $< 0,6$ ausgeschlossen.

Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient

Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO-Koeffizient) gibt Anhaltspunkte, ob die Itemauswahl für eine Faktorenanalyse geeignet ist. Als Anhaltswerte für die Bewertung der Höhe des KMO-Koeffizienten werden folgende Werte in der Literatur angegeben:²¹⁴

- $< .50$ – untragbar
- $.50 - .59$ – miserabel
- $.60 - .69$ – mittelmäßig
- $.70 - .79$ – ziemlich gut
- $.80 - .89$ – verdienstvoll
- $> .90$ – erstaunlich

In den durchgeführten Analysen liegt der KMO-Koeffizient zwischen 0,586 (Übergebende) und 0,704 (Rezipienten) und nimmt somit miserable bis ziemlich gute Werte an. Der miserable Wert im Datensatz der Übergebenden soll aufgrund der geringen Stichprobengröße zunächst dennoch akzeptiert werden. Hier konnte aufgrund der geringen Fallzahl im Voraus ohnehin nicht mit einer hohen Güte gerechnet werden.

Datensatz	KMO-Koeffizient	Bewertung
Rezipienten	0,704	ziemlich gut
Übergebende	0,586	miserabel
Gesamtdatensatz	0,699	mittelmäßig

Tabelle 47: KMO-Koeffizienten.

²¹² Vgl. Bühner 2006, S. 186

²¹³ Vgl. Bühner 2006, S. 192 f.

²¹⁴ Vgl. Backhaus 2003, S. 276

Bartlett-Test

Der Bartlett-Test auf Sphärizität testet die Nullhypothese, dass alle Korrelationen der Korrelationsmatrix gleich null sind. Damit die Items für eine Faktorenanalyse geeignet sind, muss der Test signifikant werden, d.h. alle Korrelationen der Korrelationsmatrix sind größer null. Bei diesem Test müssen die Ausgangsdaten normalverteilt sein. Für die vorliegenden Untersuchungen der einzelnen Items der jeweiligen Datensätze wurde dies visuell und aufgrund der statistischen Kennwerte (Schiefe und Kurtosis) überprüft, die Ausgangsdaten sind alle annähernd normalverteilt.

Datensatz	Ungefähres Chi-Quadrat	df	Signifikanz nach Bartlett
Rezipienten	604,0	171	0,000
Übergebende	227,8	66	0,000
Gesamtdatensatz	395,1	91	0,000

Tabelle 48: Bartlett-Test.

Der Test wird für alle untersuchten Datensätze signifikant. Diese Voraussetzung zur Durchführung einer Faktorenanalyse ist somit für beide Perspektiven und für den zusammengeführten Datensatz erfüllt.

Anti-Image-Matrix

„Der Begriff Anti-Image geht auf Guttman zurück.“²¹⁵ Das Image eines Items ist die durch eine multiple Regression der restlichen Items aufgeklärte Varianz eines Items. Das Anti-Image ist derjenige Teil der Varianz, der von den anderen Variablen unabhängig ist.²¹⁶

Da die Faktorenanalyse unterstellt, dass den Variablen gemeinsame Faktoren zugrunde liegen, ist es unmittelbar einsichtig, dass Variablen nur dann für eine Faktorenanalyse geeignet sind, wenn das Anti-Image der Variablen möglichst gering ausfällt. Dies bedeutet, dass die Nicht-diagonal-Elemente der Anti-Image-Kovarianzmatrix möglichst nahe bei null liegen müssen bzw. dass diese Matrix eine Diagonalmatrix darstellen sollte.

Als Kriterium für eine Diagonalmatrix ist der Anteil an Nicht-diagonal-Elementen in der Anti-Image-Kovarianzmatrix zu sehen, die ungleich null ($> 0,09$) sind. Dieser sollte maximal 25% betragen.²¹⁷

In der nachfolgenden Tabelle sind die Anteile der Nicht-diagonal-Elemente für die jeweiligen Perspektiven nochmals vergleichend dargestellt.

²¹⁵ Backhaus 2003, S. 275

²¹⁶ Vgl. Bühner 2006, S. 207

²¹⁷ Vgl. Backhaus 2003, S. 275 f.

Datensatz	Anteil der Nicht-diagonal-Elemente > 0,09
Rezipienten	14,04 %
Übergebende	21,21 %
Gesamtdatensatz	15,38 %

Tabelle 49: Anteil der Nicht-diagonal-Elemente der einzelnen Perspektiven.

Beide Perspektiven sowie der zusammengeführte Datensatz weisen einen Anteil an Nicht-diagonal-Elementen, welche kleiner 0,09 sind, von weniger als 25% auf. Somit ist auch diese Forderung für alle drei untersuchten Datensätze erfüllt.

Methodenauswahl

Für die nachfolgend dargestellten Faktorenanalysen wurde die „Hauptkomponentenanalyse“ als Methode gewählt. Dadurch sollten die Items so zusammengefasst werden, dass möglichst viele Informationen aus den ursprünglichen Daten durch wenige Faktoren beschrieben werden. Primär steht dabei die Datenreduktion im Vordergrund. Als Rotationsmethode wurde die „Varimax-Methode“ gewählt. Diese hat zum Ziel, dass auf analytischem Wege eine „möglichst gute Einfachstruktur“ für die bedeutsamen Faktoren hergestellt wird.²¹⁸ Dieses Kriterium verlangt, dass die einzelnen Items in einer Faktordimension möglichst hoch laden und gleichzeitig in anderen Faktordimensionen möglichst niedrig. Dies ist mit der Forderung gleichzusetzen, dass die Varianz der Faktorladungen pro Faktor möglichst groß sein soll. Die Achsen werden bei diesem Verfahren so rotiert, dass Ladungen mittlerer Größe entweder unbedeutender oder extremer werden. Die Faktoren werden so rotiert, dass die Varianz der quadrierten Ladungen pro Faktor damit maximiert wird.²¹⁹

Die in den nachfolgenden Kapiteln aufgeführten Ergebnisse der Faktorenanalysen für die einzelnen Datensätze stellen die finalen Ergebnisse dar, bei welchen die ungeeigneten Items bereits eliminiert wurden.

6.3.1.2 Perspektive der Rezipienten

Nachfolgend sollen die Ergebnisse der finalen, exploratorischen Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode mit der Rotationsmethode „Varimax“ aus Perspektive der Rezipienten dargestellt werden. Die Stichprobengröße beträgt $N = 73$. Insgesamt wurden 19 Items in die abschließende Analyse aufgenommen.

Bevor auf die Ausprägungen und Ladungen der einzelnen Faktoren genauer eingegangen wird, sollen zunächst die Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse nochmals für die Perspektive der Rezipienten zusammenfassend dargestellt werden.

²¹⁸ Vgl. Bortz/Schuster 2011, S. 419

²¹⁹ Vgl. Bortz/Schuster 2011, S. 419 f.

Voraussetzung für die Berechnung	Ergebnis	✓/✗
Substanzielle Korrelationen	Alle Items korrelieren hochsignifikant	✓
Kommunalitäten h^2	Kommunalitäten aller Items $> 0,6$	✓
Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO-Test)	0,704 (ziemlich gut)	✓
Bartlett-Test	Ungefähres Chi-Quadrat = 604, df = 171,000 (hochsignifikant)	✓
Anti-Image-Kovarianz	Diagonalmatrix i.O., Anteil der Nicht-diagonal-Elemente $> 0,09$ in der Anti-Image-Kovarianzmatrix = 14%	✓
Anti-Image-Korrelation	Diagonalmatrix weist höchste Werte auf, d.h. keines der Items korreliert mit einem anderen Item höher als mit sich selbst	✓

Tabelle 50: Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse (Perspektive der Rezipienten).

Es sind somit alle Voraussetzungen für die vorzunehmende, explorative Faktorenanalyse erfüllt.

Ein weiteres Ziel dieser Analyse ist es, Faktoren zu finden, welche das theoretisch generierte Modell möglichst gut abbilden. Dabei wird jedoch nicht der Anspruch erhoben, das theoretische Modell vollständig abzubilden. Aufgrund der theoretischen Überlegungen wurden drei zentrale Einflussbereiche für eine erfolgreiche Projektübergabe generiert („Rahmenbedingungen“ und „Voraussetzungen“, „interaktionsspezifische Faktoren“ und „prozessspezifische Faktoren“). Diese Einflussbereiche sollten durch die aufgenommenen Items widerspiegelt und repräsentiert werden. Zunächst wurden 37 Items in sieben, thematisch vorsortierten Itembatterien, aus den drei zentralen Einflussbereichen des theoretischen Modells, in die Analyse aufgenommen.

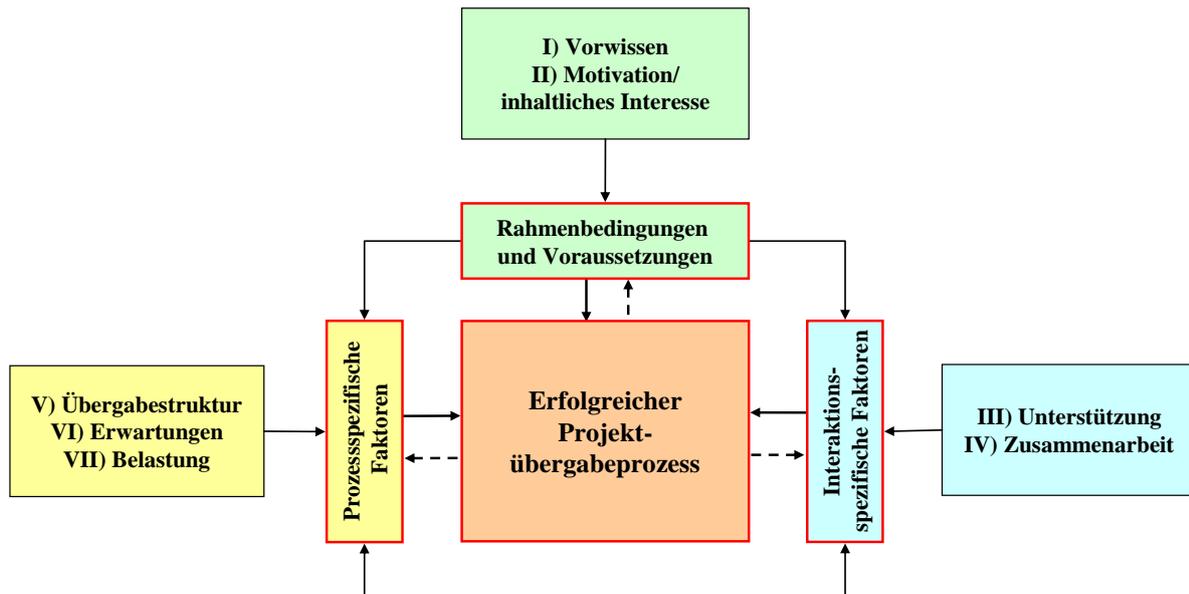


Abbildung 29: Aufgenommene Itembatterien

In der folgenden Tabelle sind alle 37 aufgenommenen Items mit ihrer Zuordnung zur Übersicht nochmals aufgeführt:

Nr.	Item (Rahmenbedingungen und Voraussetzungen)
	I) Vorwissen: vor der Übergabe hatte ich bereits...
I.1	... das fachliches Vorwissen
I.2	... das methodisches Vorwissen (z. B. Versuchsabläufe, Messmethoden, Programmier-richtlinien,...)
I.3	... das analytisches Vorwissen (z. B. Schlüsse ziehen können, Zusammenhängen erkennen, ...)
I.4	... das strukturelles Vorwissen (z. B. kannte ich interne Abläufe und Strukturen innerhalb der Abteilung)
I.5	... insgesamt ein gutes Vorwissen.
	II) Motivation und inhaltliches Interesse
II.1	Ich war motiviert das Projekt zu übernehmen.
II.2	Der Übergabende war motiviert, die Übergabe durchzuführen.
II.3	Inhaltlich war ich an diesem Projekt sehr interessiert.
II.4	Der Übergabende war inhaltlich am Projekt sehr interessiert.

Nr.	Item (interaktionsspezifische Einflussfaktoren)
	III) Unterstützung
III.1	Ich habe, wenn nötig die Unterstützung aktiv eingefordert.
III.2	Ich konnte jederzeit Rückfragen stellen.
III.3	Rückblickend wäre es besser gewesen, ich hätte häufiger Unterstützung eingefordert.
III.4	Es war meiner Meinung nach keine Unterstützung notwendig.
III.5	Der Übergabende hat von sich aus seine Hilfe angeboten.
III.6	Meine Fragen wurden vom Übergabenden angemessen beantwortet.
III.7.2	Der Übergabende hatte keine Zeit meine Rückfragen zu beantworten. (umkodiert).
	IV) Zusammenarbeit
IV.1	Ich arbeitete gerne mit dem/den Übergabenden zusammen.
IV.2	Die Zusammenarbeit während der Übergabe klappte gut.
IV.3.2	Zwischen den an der Übergabe beteiligten Personen bestanden während des Übergabeprozesses Spannungen(umkodiert)
IV.4	Wir hatten in vielen Dingen ähnliche Ansichten/Meinungen.
IV.5.2	Übergabender versteht mich nicht (umkodiert)
Nr.	Item (prozessspezifische Einflussfaktoren)
	V) Übergabestruktur
V.1	Es wurde zwischendurch zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.
V.2	Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.
V.3	Die Übergabe erfolgte für mich inhaltlich strukturiert.
	VI) Erwartungen
VI.1	Mir war klar, was der/die Übergabende/n von mir erwartet.
VI.2	Die Erwartungen des/der anderen wurden artikuliert.
VI.3	Ich konnte die Erwartungen des anderen erfüllen.
VI.4	Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar
VI.5	Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden gemeinsam besprochen.
VI.6	Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt.
	VII) Arbeitsbelastung
VII.1	Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch die Übergabe sehr hoch.
VII.2	Die Arbeitsbelastung war durch Zusatzaufgaben sehr hoch (z.B. andere Projekte)
VII.3	Es war eine höhere Belastung aufgrund äußerer Faktoren gegeben (z.B. Zeitvorgaben durch die Projektleitung/Japen etc.)
VII.4	Es war eine höhere Belastung aufgrund meiner eigenen Anforderungen an mich selbst gegeben.
VII.5	Die Belastung hätte durch andere Personen reduziert werden können.
VII.6	Die Belastung hätte ich selbst reduzieren können.

Tabelle 51: Aufgenommene Itembatterien der ersten Faktorenanalyse und deren Zuordnung zum jeweiligen zentralen Einflussbereich im theoretischen Modell.

Die ursprünglichen, thematisch vorsortierten Zielkategorien bzw. theoretischen Konstrukte wurden gemäß dem Theoriemodell in drei Bereiche zusammengefasst. Die Konstrukte ‚Vorwissen‘ und ‚Motivation/inhaltliches Interesse‘ enthalten Items, welche dem ersten Bereich - „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“ - zugeordnet werden. Die ‚Unterstützung‘ und die ‚Zusammenarbeit‘ repräsentieren den zweiten Bereich - „interaktionsspezifische Faktoren“. Die ‚Übergabestruktur‘, ‚Erwartungen‘ und ‚Arbeitsbelastung‘ enthalten Items des dritten Bereichs, den „prozessspezifischen Einflussfaktoren“. Da Handlungsoptionen, welche direkt den Prozess betreffen, am leichtesten beeinflussbar sind, sind aus diesem zentralen Bereich der prozessspezifischen Faktoren drei Itembatterien in die Faktorenanalyse eingeflossen, während aus den anderen beiden Bereichen nur zwei Itembatterien Beachtung gefunden haben.

Aus den 37 aufgenommenen Items wurden in der ersten Faktorenanalyse zwölf Faktordimensionen errechnet. Für weitere Faktorenanalysen wurden jene Items mit Kommunalitäten $< 0,6$ ausgeschlossen. Außerdem wurden Items, welche Doppel- oder Fremdladungen in mehreren bzw. anderen Dimensionen aufwiesen, ebenfalls ausgeschlossen.

Folgende Items wurden aufgrund dieser Kriterien nach dem ersten Spezifikationsschritt ausgeschlossen: I.1, III.4, III.7, II.5, II.6, VII.5, VII.6. Somit blieben 30 Items für den zweiten Spezifikationsschritt, welcher zehn Faktordimensionen auswies. Wieder mussten nach oben genannten Kriterien einige Items ausgeschlossen werden (I.2, III.5, III.5, III.6, VI.2, VI.3, IV.1, IV.4, II.1, II.2, VII.2, VII.3). Eine erneute Berechnung mit den verbliebenen 20 Items brachte sechs Faktordimensionen, wobei lediglich ein Item (III.7.2) eine Doppelladung aufwies und daraufhin ausgeschlossen wurde. Das endgültige Ergebnis ist in der nachfolgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt. Insgesamt wurden aus den 19 aufgenommenen Items, sechs Faktordimensionen im Analyseregress mit vier Spezifikationsschritten gebildet.

Faktor 1*	Faktor 2*	Faktor 3*	Faktor 4*	Faktor 5*	Faktor 6*	Kom h ²	Aufgenommene Items	Cronb. -α
Erwartungen	Übergabestruktur	Unterstützung/inhaltliches Interesse	Zusammenarbeit	Vorwissen	Belastung			
,710						,675	VI.1_mir war klar, was der Übergebende von mir erwartet.	,844
,887						,828	VI.4_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	
,820						,689	VI.5_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden gemeinsam besprochen.	
,804						,692	VI.6_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt.	
	,797					,754	V.1_Es wurde zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.	,875
	,900					,857	V.2_Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.	
	,792					,752	V.3_Die Übergabe erfolgte inhaltliche strukturiert.	
		,704				,658	III.1_Ich habe die Unterstützung aktiv eingefordert.	,790
		,729				,682	III.2_Ich konnte jederzeit Rückfragen stellen.	
		,770				,720	II.3_Inhaltlich war ich am Projekt sehr interessiert.	
		,786				,745	II.4_Der Übergebende war inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	
			,822			,799	IV.2_Die Zusammenarbeit klappte gut.	,782
			,877			,836	IV.3.2_Zwischen dem Übergebenden und mir bestanden während der Übergabe Spannungen.	
			,626			,553	IV.5.2_Ich hatte den Eindruck, der Übergebende versteht mich nicht.	
				,686		,590	I.3_Mein analytisches Vorwissen war ausreichend.	,594
				,739		,662	I.4_Mein strukturelles Vorwissen war ausreichend.	
				,714		,653	I.5_Ich hatte insgesamt ein gutes Vorwissen.	
					,784	,645	VII.1_Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch die Übergabe sehr hoch.	,620
					,822	,748	VII.5_Die Belastung hätte durch andere Personen reduziert werden können.	
5,171	2,350	2,026	1,594	1,303	1,096	Eigenwerte der Faktoren		
27,22 %	12,37 %	10,66 %	8,39 %	6,86 %	5,77 %	Ausgeschöpfter Varianzanteil pro Faktor (Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion)		
71,27%						Total ausgeschöpfter Varianzanteil		

* Ladung nur wenn > ,35

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tabelle 52: Faktorenanalyse Perspektive der Rezipienten

Die oben stehende Tabelle zeigt die endgültige faktorenanalytische Lösung mit sechs Faktordimensionen, deren Ladungen und Kommunalitäten sowie den jeweiligen Eigenwerten der Dimensionen. Die Reliabilitäten der neu gebildeten Skalen sind mit dem jeweiligen Cronbachs- α -Wert ebenfalls angegeben. Der total ausgeschöpfte Varianzanteil ergibt sich aus den jeweiligen Eigenwerten der Faktoren.

Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen sowie dem Kaiserkriterium (Eigenwerte der Faktoren $> 1,0$) wurden folgende sechs Faktordimensionen berechnet:

- Faktordimension 1: Erwartungen (schöpft 27,22% der Varianz aus)
- Faktordimension 2: Übergabestruktur (schöpft 12,37% der Varianz aus)
- Faktordimension 3: Unterstützung/inhaltliches Interesse (schöpft 10,66% der Varianz aus)
- Faktordimension 4: Zusammenarbeit (schöpft 8,39% der Varianz aus)
- Faktordimension 5: Vorwissen (schöpft 6,86% der Varianz aus)
- Faktordimension 6: Belastung (schöpft 5,77% der Varianz aus)

Alle Faktoren gemeinsam schöpfen die Varianz zu 71,3% aus.

Wie aus oben stehender, rotierter Komponentenmatrix ersichtlich ist, laden die einzelnen Items deutlich auf jeweils eine Faktordimension. Ladungen kleiner als 0,35 wurden ausgeblendet, so dass eine Trennung der Dimensionen ohne Nebenladungen gut zu erkennen ist. Die sechs ermittelten Faktordimensionen bilden die drei zentralen Einflussbereiche des theoretischen Modells ab. Dabei dominiert mit drei Faktoren der Einflussbereich der „prozessspezifischen Faktordimensionen“. Die „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“ werden nur durch die Faktordimension ‚Vorwissen‘ abgebildet. Die ursprünglich aufgenommene Itematterie „Motivation/inhaltliches Interesse“ fand nach dem vierten Spezifikations-schritt keine Beachtung mehr und wurde ausgeschlossen. Die Items III.1 und III.2 (ursprünglich zugeordnet zu „Unterstützung“) sowie II.3 und II.4 (betreffen das „inhaltliche Interesse“, ursprünglich zugeordnet zu „Motivation“) laden auf eine gemeinsame Faktordimension. Da die „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“ für die Projektübergabe als nahezu unveränderlich angesehen werden und somit quasi gegeben sind, ist die Abbildung dieses Einflussbereichs durch lediglich eine Faktordimension nicht als qualitätsmindernd anzusehen.

Aus den sechs ermittelten Faktoren wurden neue Skalen gebildet. Die Reliabilitäten dieser Skalen sind in der rechten Spalte in oben stehender Tabelle aufgeführt. Auffällig ist, dass der Faktor ‚Belastung‘ lediglich zwei Items enthält. Daraus eine Skala zu bilden, ist zunächst aus forschungsmethodischer Sicht suboptimal. Dennoch ist ein Cronbachs- α von 0,620 akzeptabel, da dieses durch wenige Items zustande kommt. Der Faktor ‚Vorwissen‘ zeigt mit 0,594 ein relativ geringes Cronbachs- α . Das Vorwissen wurde durch eine Selbsteinschätzung der Rezipienten bestimmt. Eine objektive Messung konnte aufgrund der unterschiedlichen Projektinhalte nicht stattfinden. Generell bleibt zu überlegen, inwieweit diese Faktordimension aufgrund dieser Tatsache für weitere Berechnungen einbezogen werden sollte. Das Vorwissen der Rezipienten wird als gegeben vorausgesetzt und kann durch das Unternehmen oder den Übergebenden nicht beeinflusst werden. Bei der Entscheidung, welche Person das Projekt übernehmen soll, kann jedoch das Vorwissen bezüglich der Projektinhalte (beispielsweise fachliche Inhalte oder bei internen Neubesetzungen von Projektstellen auch das strukturelle Vorwissen) abgeklärt und bei

der Personalauswahl entsprechend berücksichtigt werden. Inwieweit die Selbsteinschätzung des Vorwissens tatsächlich einen Einfluss auf den Projektübergabeerfolg hat, soll im Anschluss an die Faktorenanalyse durch die Regressionsanalyse geklärt werden.

Um die Unabhängigkeit der Faktordimensionen nochmals zu überprüfen, wurde die Korrelationsmatrix der aus den ermittelten Dimensionen neu gebildeten Variablen erstellt.

Korrelationen

		ÜBERGABESTRUKTUR	UNTERSTÜTZUNG_ INTERESSE	ZUSAMMENARBEIT	VORWISSEN	BELASTUNG	ERWARTUNGEN
ÜBERGABE- STRUKTUR	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	1	,348** ,003	,292* ,012	,359** ,002	,067 ,575	,287* ,014
UNTERSTÜTZU NG_ INTERESSE	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	,348** ,003	1	,343** ,003	,215 ,068	-,029 ,806	,355** ,002
ZUSAMMEN- ARBEIT	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	,292* ,012	,343** ,003	1	,180 ,127	-,306** ,009	,177 ,135
VORWISSEN	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	,359** ,002	,215 ,068	,180 ,127	1	-,034 ,773	,228 ,053
BELASTUNG	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	,067 ,575	-,029 ,806	-,306** ,009	-,034 ,773	1	,014 ,904
ERWARTUNGEN	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	,287* ,014	,355** ,002	,177 ,135	,228 ,053	,014 ,904	1

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Bei allen Korrelationen N = 73

Tabelle 53: Bivariate Korrelationen neuer Variablen aus der Faktorenanalyse (Perspektive der Rezipienten).

In der Korrelationsmatrix zeigen sich keine hohen Korrelationskoeffizienten. Dadurch wird die Unabhängigkeit der Dimensionen, neben der eindeutigen Ladung der Items auf jeweils einer Faktordimension nochmals deutlich. Der höchste Korrelationskoeffizient ist zwischen der neu gebildeten Variablen ‚Vorwissen‘ und ‚Übergabestruktur‘ mit einer hochsignifikanten Korrelation von $r = ,359$ zu erkennen. Alle anderen Korrelationskoeffizienten sind geringer bzw. weisen keine signifikante Korrelation auf, womit von einer weitgehenden Unabhängigkeit und damit von keiner Multikollinearität der Faktoren für eine Regressionsanalyse ausgegangen werden kann.

6.3.1.3 Perspektive der Übergebenden

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der finalen, exploratorischen Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode mit der Rotationsmethode „Varimax“ aus der Perspektive der Übergebenden dargestellt werden. Insgesamt wurden 15 Items in die finale Analyse aufgenommen. Bevor auf die Ausprägung und Ladungen der einzelnen Faktordimensionen genauer eingegangen wird, sollen auch für diese Perspektive zunächst die Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse nochmals zusammenfassend dargestellt werden:

Voraussetzung für Berechnung	Ergebnis	✓/ ✗
Substanzielle Korrelationen	Alle Items korrelieren hochsignifikant	☑
Kommunalitäten h^2	Kommunalitäten aller Items $> 0,6$	☑
Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO-Test)	0,586(miserabel), aber $> 0,5$ (Untergrenze für Durchführung))	☒ !
Bartlett-Test	Ungefähres Chi-Quadrat = 228, df = 66 ,000 (hochsignifikant)	☑
Anti-Image-Kovarianz	Diagonalmatrix i.O., Anteil der Nicht-diagonal-Elemente $> 0,09$ in der Anti-Image-Kovarianzmatrix = 21,2 %	☑
Anti-Image-Korrelation	Diagonalmatrix weist höchste Werte auf, d.h. keines der Items korreliert mit einem anderen Item höher als mit sich selbst	☑

Tabelle 54: Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse (Perspektive der Übergebenden).

Der Datensatz für Übergebende weist mit $N = 42$ eine sehr kleine Stichprobengröße auf, für die eigentlich keine fundierte Faktorenanalyse durchgeführt werden kann, weshalb die Ergebnisse lediglich als Trend bzw. statistische Hinweise betrachtet werden. Dennoch soll auf diese Methode zurückgegriffen werden, da nahezu alle aufgenommenen Items sehr hohe Kommunalitäten aufweisen. Auch der geringe KMO-Koeffizient von 0,588 soll akzeptiert werden, da die Analyse trotzdem weitere Hinweise für die Formulierung von Handlungsoptionen liefern kann. Alle anderen Voraussetzungen werden erfüllt.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der finalen Faktorenanalyse im Überblick (Hauptkomponentenmethode, Rotation: Varimax). Auf die ausführliche Darstellung aller zunächst aufgenommenen Items und sämtlicher Spezifikationschritte soll verzichtet werden.

Es wurde ein Analyseregress mit sechs Spezifikationschritten durchgeführt. Für die erste Analyse wurden dieselben Items, wie für die Perspektive der Rezipienten aufgenommen. Auch für die Perspektive der Übergebenden wurden dieselben Ausschlusskriterien für die Items angewendet (Items mit Kommunalitäten $< 0,6$ sowie Items mit Doppel- bzw. Fremdladungen in weiteren bzw. anderen Dimensionen wurden nach dem jeweiligen Spezifikationschritt eliminiert). Nachfolgende Tabelle zeigt das Ergebnis im Überblick:

Faktor 1*	Faktor 2*	Faktor 3*	Faktor 4*	Kom. h ²	Aufgenommene Items	Cronb.- α
Zusammenarbeit/Motivation	Belastung	Übergabestruktur	Erwartungem			
,911				,833	Die Zusammenarbeit klappte gut.	0,832
,825				,689	Zwischen mir und dem Rezipienten bestanden während des Übergabeprozesses Spannungen.	
,820				,792	Der Rezipient war motiviert, das Projekt zu übernehmen.	
,787				,705	Ich arbeitete gern mit dem Rezipienten zusammen.	
	,860			,761	Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch die Übergabe sehr hoch.	0,786
	,857			,766	Es war eine höhere Belastung aufgrund äußerer Faktoren gegeben.	
	,781			,650	Die Arbeitsbelastung war aufgrund von Zusatzaufgaben sehr hoch.	
		,894		,827	Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.	0,776
		,892		,832	Es wurde zusammengefasst, welches Wissen/welche Information bereits übergeben wurde.	
		,712		,556	Vor der Übergabe habe ich mir eine inhaltliche Struktur überlegt.	
			,937	,892	Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt.	0,872
			,927	,867	Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	
2,862	2,232	2,095	1,899	Eigenwerte der Faktoren		
23,85 %	19,36 %	17,46 %	15,83 %	Ausgeschöpfter Varianzanteil pro Faktor (Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion)		
71,17%				Total ausgeschöpfter Varianzanteil		

* Ladung nur wenn > ,35

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Tabelle 55: Faktorenanalyse Perspektive der Übergabenden.

Durch die theoretischen Vorüberlegungen, den Ausschluss von Items aufgrund der oben genannten Ausschlusskriterien sowie dem Kaiserkriterium (Eigenwerte der Faktoren > 1,0) wurden folgende vier Faktordimensionen berechnet:

- Faktordimension 1: Zusammenarbeit/Motivation (schöpft 23,9% der Varianz aus)
- Faktordimension 2: Belastung (schöpft 19,4% der Varianz aus)
- Faktordimension 3: Übergabestruktur (schöpft 17,5% der Varianz aus)
- Faktordimension 4: Erwartungen (schöpft 15,8% der Varianz aus)

Alle vier Faktoren schöpfen die Varianz zu 77% aus.

Wie aus oben stehender, rotierter Komponentenmatrix ersichtlich ist, laden die einzelnen Items wieder deutlich auf jeweils einen Faktor. Ladungen unter 0,35 wurden dabei wieder ausgeblendet, sodass eine deutliche Trennung der Faktordimensionen zu erkennen ist. Auffällig ist, dass die Faktordimension vier ‚Erwartung‘ aus nur zwei Items bestehen. Dies ist aus forschungsmethodischer Sicht suboptimal. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und der u.a. dadurch bedingten unsicheren Rechnung (KMO-Koeffizient 0,588) soll dies jedoch akzeptiert werden. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Güte der neu gebildeten Skala (Cronbachs- α -Wert), so lässt sich feststellen, dass diese mit einem Cronbach- α -Wert von > 0,87 eine gute Reliabilität aufweist und somit akzeptabel ist.

Im Vergleich zur Faktorenanalyse aus Perspektive der Rezipienten (sechs Faktordimensionen) wurden für die Perspektive der Übergebenden nur vier Faktordimensionen gebildet. Die Erwartungen beziehen sich bei den Übergebenden auf die Klarheit und die Erfüllung der Erwartung der übergeordneten Hierarchieebene, wohingegen für die Erwartungen der Rezipienten zusätzlich auch die Klarheit der Erwartungen des Übergebenden relevant sind bzw. auf den entsprechenden Faktor laden. Die Zusammenarbeit beinhaltet in dieser Analyse die Motivation des Rezipienten das Projekt zu übernehmen.

	Perspektive der Rezipienten	Anzahl Items	Perspektive der Übergebenden	Anzahl Items
Faktor 1	Erwartungen	4	Zusammenarbeit/ Motivation	4
Faktor 2	Übergabestruktur	3	Belastung	3
Faktor 3	Unterstützung/ inhaltliches Interesse	4	Übergabestruktur	3
Faktor 4	Zusammenarbeit	3	Erwartungen	2
Faktor 5	Vorwissen	3		
Faktor 6	Belastung	2		

Tabelle 56: Gegenüberstellung der ermittelten Faktoren der Faktorenanalyse des Rezipienten- und des Übergebendendatensatzes.

Auch aus diesen vier ermittelten Faktordimensionen wurden, wie bei der Analyse aus Perspektive der Rezipienten, neue Variablen gebildet und anschließend zur weiteren Überprüfung der Unabhängigkeit gegenseitig korreliert. In der nachfolgenden Tabelle sind diese Korrelationen dargestellt.

Korrelationen

		ZUSAMMENARBEIT/ MOTIVATION	BELASTUNG	ÜBERGABESTRUKTUR	ERWARTUNGEN
ZUSAMMENARBEIT/ MOTIVATION	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	1	,005 ,975	,017 ,913	-,025 ,876
BELASTUNG	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	,005 ,975	1	-,028 ,862	,012 ,941
ÜBERGABE- STRUKTUR	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	,017 ,913	-,028 ,862	1	,048 ,761
ERWARTUNGEN	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,025 ,876	,012 ,941	,048 ,761	1

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Bei allen Korrelationen N = 42

Tabelle 57: Korrelationen der Faktoren (Perspektive der Übergebenden) und dem Gesamterfolg, sowie Korrelationen der Faktoren untereinander

Die Korrelationsmatrix zeigt keinerlei signifikante Korrelationen. Dies verdeutlicht nochmals die getrennten Dimensionen und somit die nicht multikollineare Faktordimensionen. Diese gehen nachfolgend in eine Regressionsschätzung ein.

6.3.1.4 Zusammenführung beider Perspektiven in einem Datensatz

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der finalen, exploratorischen Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode mit der Rotationsmethode „Varimax“ des gesamten, zusammengeführten Datensatzes dargestellt werden. Die beiden Datensätze aus den Befragungen der Rezipienten und der Übergebenden wurden in einen gemeinsamen Datensatz zusammengeführt. Die Stichprobengröße beträgt dabei $N = 73 + 42 = 115$. Insgesamt wurden zunächst jene 19 zusammengeführten Items in eine erste Analyse aufgenommen, welche der finalen Lösung der Faktorenanalyse aus Perspektive der Rezipienten entsprechen. Wieder wurden für die einzelnen Spezifikationschritte dieselben Ausschlusskriterien gewählt, wie in den Faktorenanalysen aus Perspektive der Rezipienten bzw. der Übergebenden. Somit wurden Items mit Kommunalitäten $< 0,6$ sowie Items mit Doppel- bzw. Fremdladungen ausgeschlossen. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse wurden im Analyseregress mit fünf Spezifikationschritten ermittelt. Auf eine

detaillierte Darstellung der einzelnen Schritte soll an dieser Stelle wieder verzichtet werden. Es wurden 14 Items in die finale Faktorenanalyse aufgenommen, aus welchen fünf Faktordimensionen gebildet wurden.

Bevor auf die Ausprägungen und Ladungen der einzelnen Dimensionen genauer eingegangen wird, sollen auch für den Gesamtdatensatz zunächst die Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse nochmals zusammenfassend dargestellt werden.

Voraussetzung für Berechnung	Ergebnis	✓/ ✗
Substanzielle Korrelationen	alle Items korrelieren hochsignifikant	✓
Kommunalitäten h^2	Kommunalitäten aller Items $> 0,5$	✓
Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO-Test)	0,699 (mittelmäßig)	✓
Bartlett-Test	Ungefähres Chi-Quadrat = 395,1, df = 91,000 (hochsignifikant)	✓
Anti-Image-Kovarianz	Diagonalmatrix i.O., Anteil der Nicht-diagonal-Elemente $> 0,09$ in der Anti-Image-Kovarianzmatrix = 15,4%	✓
Anti-Image-Korrelation	Diagonalmatrix weist höchste Werte auf, d.h. keines der Items korreliert mit einem anderen Item höher als mit sich selbst	✓

Tabelle 58: Voraussetzungen für die Berechnung der Faktorenanalyse (Gesamtdatensatz).

Faktor 1*	Faktor 2*	Faktor 3*	Faktor 4*	Faktor 5*	Kom. h ²	Aufgenommene Items	Cronb.- α
Erwartungen	Übergabestruktur	Inhaltliches Interesse/ Zusammenarbeit	Belastung	Vorwissen			
,810					,837	VI.4_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	0,815
,857					,748	VI.6_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt.	
,793					,686	VI.5_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden gemeinsam besprochen.	
,619					,569	VI.1_Es war klar, was der Andere von mir erwartet.	
	,882				,831	V.2_Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.	0,844
	,848				,775	V.1_Es wurde zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.	
	,798				,694	V.3_Die Übergabe erfolgte inhaltlich strukturiert.	
		,841			,739	II.3_Der Rezipient war Inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	0,715
		,795			,689	II.4_Der Übergabende war inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	
		,633			,522	IV.2_Die Zusammenarbeit klappte gut.	
			,848		,761	VII.5_Die Belastung hätte durch andere Personen reduziert werden können.	0,607
			,843		,730	VII.1_Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch die Übergabe sehr hoch.	
				,789	,701	I.4_Das strukturelle Vorwissen war ausreichend.	0,460
				,779	,680	I.3_Das analytische Vorwissen war ausreichend.	
3,703	2,062	1,643	1,419	1,135	Eigenwerte der Faktoren		
26,45 %	14,73 %	11,74 %	10,14 %	8,11 %	Ausgeschöpfter Varianzanteil pro Faktor (Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion)		
71,17%					Total ausgeschöpfter Varianzanteil		

* Ladung nur wenn > ,35

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Tabelle 59: Faktorenanalyse zusammengeführter Datensatz.

Aufgrund theoretischer Vorüberlegungen sowie dem Kaiserkriterium (Eigenwerte der Faktoren > 1,0) wurden für den Gesamtdatensatz folgende fünf Faktordimensionen berechnet:

- Faktordimension 1: Erwartungen (schöpft 26,5% der Varianz aus)
- Faktordimension 2: Übergabestruktur (schöpft 14,7% der Varianz aus)
- Faktordimension 3: Zusammenarbeit/inhaltliches Interesse (schöpft 11,7% der Varianz aus)
- Faktordimension 4: Belastung (schöpft 10,1% der Varianz aus)
- Faktordimension 5: Vorwissen (schöpft 8,1% der Varianz aus)

Alle fünf Faktordimensionen schöpfen die Varianz zu 71,1% aus.

Wie aus oben stehender, rotierter Komponentenmatrix ersichtlich ist, laden die einzelnen Items auch bei der Analyse des Gesamtdatensatzes deutlich auf jeweils eine Faktordimension. Ladungen unter 0,35 wurden wieder ausgeblendet, sodass eine deutliche Trennung der Dimensionen zu erkennen ist. Auch in dieser Faktorenanalyse werden zwei Faktordimensionen (Faktordimension 4: „Belastung“ und Faktordimension 5: „Vorwissen“) nur durch zwei Items gebildet. Die Reliabilität der neu gebildeten Skala der Faktordimension „Belastung“ ist mit $\alpha = 0,607$ gerade noch akzeptabel. Die Reliabilität der neu gebildeten Skala der Faktordimension „Vorwissen“ ist mit $\alpha = 0,460$ jedoch nicht zufriedenstellend. Daher wird diese Dimension für weitere Berechnungen nicht berücksichtigt. Wie bereits erwähnt, konnte das Vorwissen nicht objektiv ermittelt werden, sondern wurde subjektiv von den Befragten eingeschätzt.

Aus den fünf ermittelten Faktordimensionen wurden wiederum neue Variablen gebildet. Im Anschluss daran wurde auch für diese mit Hilfe einer Korrelationsmatrix überprüft, inwieweit sie miteinander korrelieren.

Korrelationen

		ERWARTUNGEN	ÜBERGABESTRUKTUR	Inhaltliches INTERESSE/ ZUSAMMENARBEIT	BELASTUNG
ERWARTUNGEN	Korrelation Pearson	1	,265**	,219*	-,023
	Signifikanz (2-seitig)		,004	,019	,809
ÜBERGABESTRUKTUR	Korrelation Pearson	,265**	1	,349**	,077
	Signifikanz (2-seitig)	,004		,000	,416
Inhaltliches INTERESSE/ ZUSAMMENARBEIT	Korrelation Pearson	,219*	,349**	1	-,046
	Signifikanz (2-seitig)	,019	,000		,628
BELASTUNG	Korrelation Pearson	-,023	,077	-,046	1
	Signifikanz (2-seitig)	,809	,416	,628	

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 60: Korrelationen der Faktoren (Gesamtdatensatz).

Die Korrelationsmatrix zeigt für die neu gebildete Variable „Übergabestruktur“ eine hochsignifikante Korrelation mit der neu gebildeten Variablen „Erwartungen“ von $r = ,265$ und mit der neu gebildeten Variablen „Inhaltliches Interesse/Zusammenarbeit“ von $r = ,349$. Diese Variable korreliert wiederum mit $r = ,219$ auf einem Signifikanzniveau von 0,05 mit der neu gebildeten Variablen „Erwartungen“. Diese Werte sind jedoch alle so gering, dass für die nachfolgend durchgeführte Regressionsanalyse von nicht-multikollinearen Faktoren ausgegangen werden kann.

6.3.2 Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse

	Perspektive der Rezipienten	Cronb.- α	Perspektive der Übergebenden	Cronb.- α	Gesamtdatensatz	Cronb.- α
Faktor 1	Erwartungen	,844	Zusammenarbeit	,832	Erwartungen	,815
Faktor 2	Übergabestruktur	,875	Belastung	,786	Übergabestruktur	,844
Faktor 3	Unterstützung/ inhaltliches Interesse	,790	Übergabestruktur	,776	Zusammenarbeit/ inhaltliches Interesse	,715
Faktor 4	Zusammenarbeit	,782	Erwartungen übergeordneter Hierarchie	,872	Belastung	,607
Faktor 5	Vorwissen	,594			(Vorwissen)	(,460)
Faktor 6	Belastung	,620				

Tabelle 61: Gegenüberstellung der ermittelten Faktoren der Faktorenanalyse des Rezipienten-, des Übergebendendatensatzes und des Gesamtdatensatzes.

Vergleichend lässt sich bei den durchgeführten Faktorenanalysen erkennen, dass sich aus beiden Perspektiven sowie dem zusammengeführten Datensatz fünf wesentliche Faktoren herauskristallisieren, welche den Übergabeerfolg beeinflussen:

1. Erwartungen
2. Übergabestruktur
3. Interaktion (= Inhaltliches Interesse/Unterstützung/Zusammenarbeit)
4. Vorwissen
5. Belastung

Diese Faktoren legen die Vermutung nahe, dass es einen wesentlichen Einfluss auf den Erfolg der Projektübergabe hat, dass diese strukturiert abläuft, dass dabei die Zusammenarbeit gut klappt, dass die Erwartungen (insbesondere die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene) geklärt sind, dass die Arbeitsbelastung für die Beteiligten akzeptabel ist und dass der Rezipient ein gewisses Vorwissen mitbringt.

Der dritte Einflussfaktor „Interaktion“ beinhaltet unterschiedliche Items aus den ursprünglichen drei Itembatterien ‚Inhaltliches Interesse‘, ‚Unterstützung‘ und ‚Zusammenarbeit‘. Nach Prenzel sind dies Faktoren, welche alle die Motivation der Beteiligten betreffen. Somit ist es nicht verwunderlich, dass diese Items untereinander einen starken Zusammenhang aufweisen.

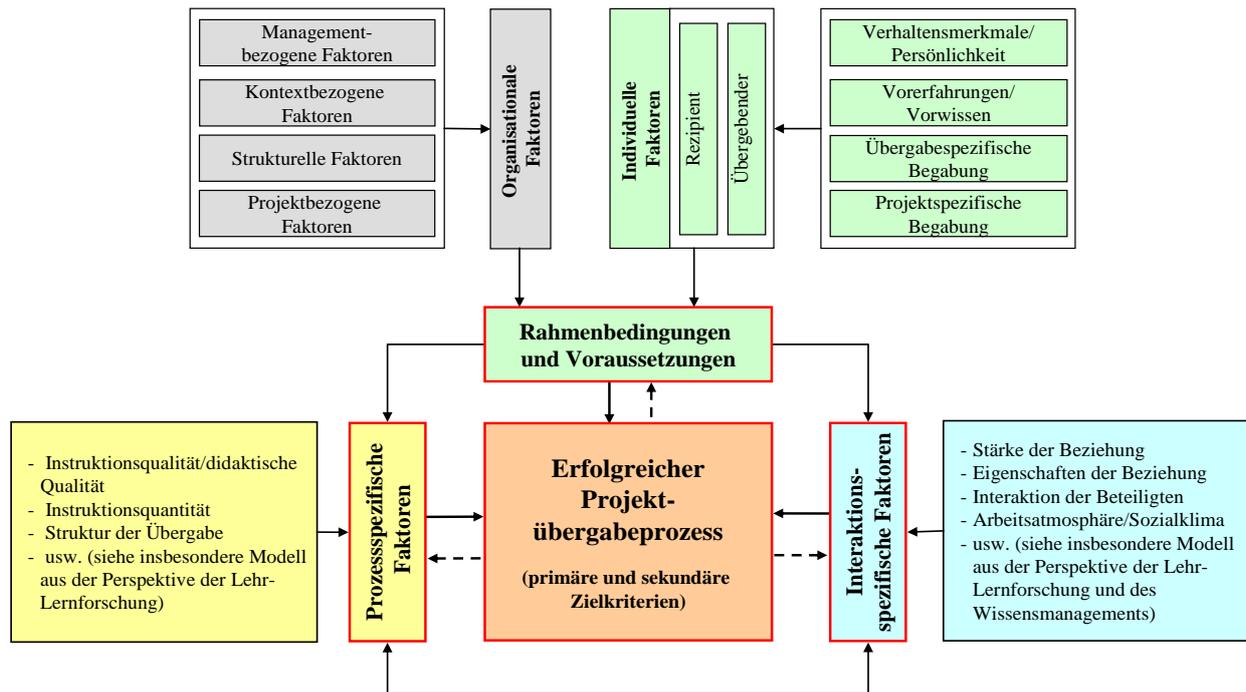


Abbildung 30: Vereinfachtes theoretisches Modell

Bezieht man die ermittelten Faktordimensionen nochmals auf das theoretische Modell, so werden die drei zentralen Einflussbereiche abgebildet. Es bleibt zu überlegen, inwieweit der Faktor „Vorwissen“ tatsächlich Beachtung finden soll. Die im Faktor „Interaktion“ vereinten Items spiegeln die interaktionsspezifischen Einflussfaktoren wider. Die „Übergabestruktur“, die „Erwartungen“ und die „Belastung“ werden dem zentralen Einflussbereich der prozessspezifischen Faktoren zugeordnet.

Aus allen Faktordimensionen wurden neue Skalen gebildet. Obwohl diese Skalen teilweise nur zwei Items enthalten, nehmen die Reliabilitäten aller Skalen akzeptable bis gute Werte an (abgesehen vom Cronbachs- α -Wert 0,460 des Vorwissens im Gesamtdatensatz).

Die Korrelationen der einzelnen Faktoren untereinander sind alle $r < 0,5$, sodass für die Regressionsanalyse davon ausgegangen werden kann, dass die Faktoren keine zu hohe Multikollinearität aufweisen und annähernd orthogonal zueinander sind. Die wesentlichen Faktoren, welche den Projektübergabeprozess hauptsächlich beeinflussen, konnten somit festgelegt werden. Wie stark der Einfluss dieser Faktoren ist, soll in einer anschließenden Regressionsanalyse ermittelt werden.

6.3.3 Bedeutung der zentralen Einflussstärken für den Projektübergabeerfolg

Um die Einflussstärke der einzelnen Faktoren genauer spezifizieren zu können werden im Anschluss an die Faktorenanalysen, in welchen die wesentlichen Einflussfaktoren für den Erfolg einer Projektübergabe ermittelt wurden, Regressionsanalysen durchgeführt. Damit sollen empirisch abgesicherte Aussagen über die Einflussfaktoren auf eine erfolgreiche Projektübergabe und deren jeweilige Stärke gewonnen werden. So können wesentliche Optimierungspotenziale aufgedeckt und die eigentlichen „Stellschrauben“ für die Optimierung von Projektübergaben identifiziert werden. Daraus können anschließend konkrete Handlungsoptionen formuliert werden.

Für die Generierung linearer Regressionsmodelle müssen wieder bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen erfüllt sein. Diese sollen zunächst überprüft werden, bevor die jeweiligen Modelle der einzelnen Perspektiven bzw. des zusammengeführten Datensatzes dargestellt und interpretiert werden.

Auch in diesem Kapitel erfolgt zunächst eine ausführlichere Darstellung und Interpretation des Regressionsmodells aus der Perspektive der Rezipienten. Diese Perspektive liefert aufgrund der Stichprobengröße von $N = 73$ relativ stabile Ergebnisse. Für die Perspektive der Übergebenden ist eine Stichprobengröße von $N = 42$ für eine Regressionsanalyse aus forschungsmethodischer Sicht zu gering. Je nach Eindeutigkeit der Ergebnislage können für diese Perspektive lediglich Trends bzw. statistische Hinweise formuliert werden, um so eventuell weitere Handlungsoptionen für die Optimierung des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen ableiten zu können. Am Ende des Kapitels erfolgt eine abschließende Überprüfung, inwieweit der zusammengeführte Datensatz zusätzliche Hinweise für die Umsetzung einer Prozessoptimierung im unternehmerischen Kontext liefern kann.

6.3.3.1 Perspektive der Rezipienten

Überprüfung der Voraussetzung

Bevor auf das Regressionsmodell der Rezipientenperspektive genauer eingegangen wird, sollen zunächst die Voraussetzungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse überprüft und tabellarisch dargestellt werden.

Da die Störgrößen nicht zu beobachten sind, muss für die Prüfung der Prämissen des linearen Regressionsmodells, welche die Verteilung der Störgrößen betreffen, auf die Residuen zurückgegriffen werden (Prüfung der Autokorrelation und der Heteroskedastizität sowie Prüfung auf Normalverteilung der Residuen).

Voraussetzung	Überprüfung für die Perspektive der Rezipienten	✓/✗
1. Linearität in den Parametern	Grafisch überprüft, Residuenstreudiagramm, Kurtosis und Schiefe	☑
2. Vollständigkeit des Modells (Berücksichtigung aller relevanter Variablen)	Aus theoretischer Perspektive wurden die relevanten Variablen aufgenommen, sie bilden das generierte theoretische Modell ab.	☑
3. Homoskedastizität	Visuelle Inspektion der Residuen (gegen die prognostizierten Werte der unabhängigen Variablen grafisch darstellt)	☑
4. Unabhängigkeit der Störgrößen, keine Autokorrelation	Visuelle Überprüfung der Residuenstreudiagramme; Durban-Watson-Statistik (1,975)	☑
5. Keine lineare Abhängigkeit zwischen den unabhängigen Variablen	Alle bivariaten Korrelationen $< 0,5$ und Toleranzen $> 0,7$ und VIF-Werte $< 1,4$	☑
6. Normalverteilung der Störgrößen	Grafische Überprüfung (Histogramm), Schiefe und Kurtosis der Störgrößen	☑

Tabelle 62: Überprüfung der Voraussetzungen zur Generierung des linearen Regressionsmodells aus Perspektive der Rezipienten [abhängige Variable Y1 = Gesamturteil (Ende)].

Die Voraussetzungen für die Generierung eines linearen Regressionsmodells sind somit alle erfüllt.

Auswahl und Aufnahme der unabhängigen Variablen

Zunächst ist zu überlegen, welche Faktoren bzw. Variablen aus theoretischer Perspektive in die Regressionsanalyse aufgenommen und welche Analyseverfahren gewählt werden sollte.

Aufgrund des generierten theoretischen Modells ist für die Regressionsanalyse anzustreben, dass unabhängige Variablen X_1, X_2, \dots, X_j aufgenommen werden, welche die einzelnen Haupteinflussbereiche repräsentieren. Diese Forderung wurde durch die ermittelten Faktordimensionen der Faktorenanalyse bereits erfüllt. Es bleibt an dieser Stelle zu überlegen, inwieweit die unabhängige Variable „Vorkenntnisse“ in die Regressionsanalyse einbezogen werden sollte. Diese im Anschluss an die Faktorenanalyse neu gebildete Variable wurde aus drei Einzelitems gebildet, welche eine subjektive Selbsteinschätzung des Befragten zu seinem Vorwissen einfordern. Die Skalengüte ist dabei mit Cronbachs- $\alpha = 0,594$ gering. Eine objektive Abfrage war aufgrund der unterschiedlichsten Projektinhalte im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich. Dennoch soll die unabhängige Variable „Vorkenntnisse“ in einem ersten Schritt in die Regressionsanalyse aufgenommen werden. Aus dem t- und dem Signifikanzwert des Regressionskoeffizienten lässt sich leicht eine Aussage darüber treffen, inwieweit diese Variable überhaupt aussagekräftige Hinweise liefert.

Als abhängige Variable Y geht der „Gesamterfolg der Projektübergabe“ in das Regressionsmo-

dell ein. Dieser wurde zu Beginn und am Ende der Befragung bewertet, so dass aufgrund dieses Fragebogendesigns prinzipiell zwei Möglichkeiten für die abhängige Variable „Gesamterfolg“ bestehen. Die Bewertung am Ende des Fragebogens soll zuerst als abhängige Variable „Y1 = Gesamturteil (Ende)“ in die Regressionsschätzung eingehen. Danach wird [H1] zum Vergleich eine Regressionsschätzung mit der abhängigen Variable „Y2 = Gesamturteil (Anfang)“ durchgeführt und mit „Y1 = Gesamturteil (Ende)“ zum Schluss des Kapitels tabellarisch gegenübergestellt und verglichen, um so eventuell weitere Hinweise für die Formulierung von Handlungsoptionen zu bekommen.

Modellbildung

Mit dem Ziel aus den ermittelten Haupteinflussfaktoren ein Handlungs- bzw. Optimierungsprogramm für den unternehmerischen Kontext zu erstellen, wurden die einzelnen, unabhängigen Variablen in drei aufeinander folgenden Blöcken in die Regressionsanalyse aufgenommen. Die Reihenfolge der Modellbildung wurde dabei nach theoretischen Gesichtspunkten in Anlehnung an das generierte theoretische Modell gewählt.

Im ersten Modell (Grundmodell) befinden sich die unabhängigen Variablen „Erwartungen“, „Übergabestruktur“ und „Belastung“, welche den „prozessspezifischen Faktoren“ im theoretischen Modell zugeordnet werden. Diese sind im Hinblick auf den Gewinn von Handlungsoptionen an erster Stelle zu setzen, da sich prozessspezifische Faktoren am leichtesten in der Praxis optimieren lassen. So lässt sich die Projektübergabe aufgrund von strukturierenden Maßnahmen, wie beispielsweise dem Aufzeigen der einzelnen Übergabeschritte zu Beginn der Übergabe oder dem Zusammenfassen des bereits übergebenen Wissens während des Projektübergabeprozesses, in der Praxis leicht optimieren. Auch die Arbeitsbelastung kann durch den Übergebenden und das Unternehmen (bzw. die übergeordnete Hierarchieebene) bestimmt und gegebenenfalls reduziert werden. Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene und jene des Übergebenden sind im Hinblick auf einen strukturierten Prozessablauf ebenfalls leicht zu Beginn der Übergabe abzuklären und im laufenden Prozess immer wieder zu überprüfen. Die Handlungsmöglichkeiten bezüglich einer Prozessoptimierung sind bei diesen Variablen als sehr groß anzusehen.

Im zweiten Block befinden sich die unabhängigen Variablen „Zusammenarbeit“ und „Unterstützung/inhaltliches Interesse“, welche im theoretischen Modell den „interaktionsspezifischen Faktoren“ zugeordnet werden. Die Variable ‚Zusammenarbeit‘ enthält Items, welche die Interaktion und die bedarfsgerechte Unterstützung charakterisieren. Variablen, welche sich diesen Faktoren zuordnen lassen, sind im Bezug auf die Formulierung von Handlungsoptionen komplexer, als Variablen, welche den prozessspezifischen Faktoren zugeordnet werden. Daher wurden die unabhängigen Variablen „Zusammenarbeit“ und „Unterstützung/inhaltliches Interesse“ im zweiten Block berücksichtigt.

Im dritten und letzten Block befindet sich die unabhängige Variable „Vorwissen“, welche im theoretischen Modell den „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“ zugeordnet wird. Diese Variable ist am schwersten zu beeinflussen und kann für die vorliegende Untersuchung von Projektübergabesituationen als gegeben angesehen werden, wodurch die Formulierung von Handlungsoptionen bezüglich dieser Variablen sehr schwierig ist. Daher befindet sie sich im dritten Block der aufgenommenen Variablen.

Die nachfolgende Abbildung und die zugehörige Tabelle zeigen die einzelnen, unabhängigen Variablen und deren Aufnahme in die Analyse nochmals in der Übersicht.

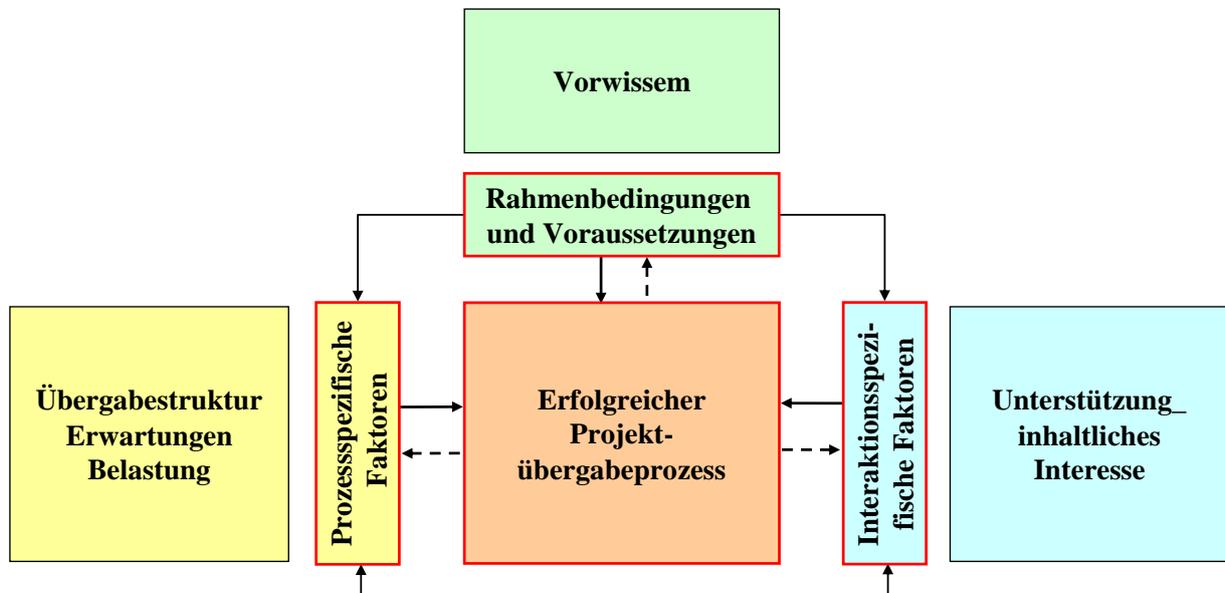


Abbildung 31: Aufnahme der Variablen in die Regressionsanalyse in Anlehnung an das theoretische Modell.

Aufgenommene/Entfernte Variablen ^b			
Modell	Aufgenommene Variablen	Entfernte Variablen	Methode
1	ERWARTUNGEN, BELASTUNG, ÜBERGABESTRUKTUR ^a	.	Einschluß
2	UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE; ZUSAMMENARBEIT ^a	.	Einschluß
3	VORWISSEN ^a	.	Einschluß
a. Alle gewünschten Variablen wurden eingegeben.			
b. Abhängige Variable: Gesamturteil(Ende).			

Tabelle 63: Aufgenommene Variablen in den Modellen aus Perspektive der Rezipienten.

Insgesamt gehen die Daten von 73 befragten Rezipienten in die Regressionsanalyse ein. Die hochsignifikanten bivariaten Korrelationen der aufgenommenen Variablen sind alle $< 0,36$ bzw. bestehen zwischen den unabhängigen Variablen zum größten Teil keine bivariaten Korrelationen auf einem signifikanten Niveau.

Globale Überprüfung des Regressionsmodells

Zunächst soll eine globale Überprüfung des Regressionsmodells vorgenommen werden, bevor im Anschluss die Prüfung der Regressionskoeffizienten erfolgt. Folgende Modellzusammenfassung wurde ermittelt:

Modellzusammenfassung^d

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Änderungsstatistiken					Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	,723 ^a	,522	,501	,850	,522	25,119	3	69	,000	
2	,817 ^b	,668	,643	,719	,146	14,699	2	67	,000	
3	,817 ^c	,668	,638	,725	,000	,003	1	66	,953	1,975

a. Einflußvariablen : (Konstante), ERWARTUNGEN, BELASTUNG, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), ERWARTUNGEN, BELASTUNG, ÜBERGABESTRUKTUR, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT

c. Einflußvariablen : (Konstante), ERWARTUNGEN, BELASTUNG, ÜBERGABESTRUKTUR, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT, VORWISSEN

d. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Tabelle 64: Modellzusammenfassung [abhängige Variable Y1 = Gesamturteil (Ende)].

Die Güte der Anpassung der Regressionsfunktion an die empirischen Daten wird durch den Determinationskoeffizienten R^2 gemessen. Mit $R^2 = 0,522$ im ersten Modell wird die Varianz bereits zu 52,2% ausgeschöpft. Durch die Aufnahme der weiteren Variablen im Modell 2 steigert sich der Wert um 0,146 auf $R^2 = 0,668$. Dies bedeutet eine um 14,6% gesteigerte, ausgeschöpfte Varianz von 66,8% im 2. Modell. Durch die Aufnahme der unabhängigen Variable „Vorwissen“ im Modell 3 wird der Wert nicht mehr gesteigert und die Signifikanz des F-Werts ist mit 0,953 so schlecht, dass dieses Modell verworfen werden kann. Im Folgenden wird somit nur noch auf Modell 1 und 2 eingegangen.

Werden der Stichprobenumfang, die Anzahl der Freiheitsgrade und die im Modell aufgenommenen X-Variablen berücksichtigt, so ergibt sich der korrigierte Determinationskoeffizient von $R_{\text{korr}}^2 = 0,501$ für Modell 1 bzw. $R_{\text{korr}}^2 = 0,643$ für Modell 2. Der Standardfehler des Schätzers des gesamten Regressionsmodells gibt Auskunft über die Abweichungen der beobachteten Werte von den geschätzten Y-Werten. Je kleiner der Standardfehler, desto besser ist die Anpassungsgüte des geschätzten Regressionsmodells. Modell 2 zeigt somit die höchste Anpassungsgüte.

Der F-Test überprüft die Nullhypothese. Die Änderung in F dient zur Bestimmung der Signifikanz der R^2 -Differenzen zwischen zwei Modellen. Die signifikante Änderung in F betrifft die mittels des F-Werts empirisch ermittelte Irrtumswahrscheinlichkeit für den Anstieg von R^2 beim Vergleich von Modell 1 und Modell 2 (bzw. Modell 2 und 3). Wie in obenstehender Tabelle zu erkennen ist, weisen das Grundmodell 1 und das Modell 2 hochsignifikante Änderungen in F auf, wodurch die Irrtumswahrscheinlichkeit für den Anstieg von R^2 so minimal ist, dass es zu sehr stabilen Modellen kommt. Modell 3 wurde bereits ausgeschlossen, was hier durch den sehr hohen Signifikanzwert nochmals bestätigt wird.

Der d-Wert der Durban-Watson-Statistik gibt Auskunft über die Autokorrelation 1. Ordnung zwischen zwei Variablen. Er sollte zwischen $d = 1,5$ und $d = 2,5$ liegen¹ und nimmt mit $d = 1,975$ für die durchgeführte Regressionsanalyse einen sehr guten Wert an, welcher darauf hindeutet, dass nahezu keine Autokorrelation vorhanden ist.

Die nachfolgende ANOVA-Tabelle zeigt weitere Informationen zum Gesamtmodell.

ANOVA^d

Modell	Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1 Regression	54,462	3	18,154	25,119	,000 ^a
Nicht standardisierte Residuen	49,867	69	,723		
Gesamt	104,329	72			
2 Regression	69,669	5	13,934	26,935	,000 ^b
Nicht standardisierte Residuen	34,660	67	,517		
Gesamt	104,329	72			
3 Regression	69,671	6	11,612	22,113	,000 ^c
Nicht standardisierte Residuen	34,658	66	,525		
Gesamt	104,329	72			

a. Einflußvariablen : (Konstante), ERWARTUNGEN, BELASTUNG, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), ERWARTUNGEN, BELASTUNG, ÜBERGABESTRUKTUR, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT

c. Einflußvariablen : (Konstante), ERWARTUNGEN, BELASTUNG, ÜBERGABESTRUKTUR, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT, VORWISSEN

d. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Tabelle 65: ANOVA-Tabelle für die Regressionsanalyse aus Perspektive der Rezipienten [abhängige Variable Y1 = Gesamturteil (Ende)].

Die empirische Irrtumswahrscheinlichkeit ist bei allen drei Modellen, wie aufgrund der durchgeführten Faktorenanalyse mit Ausgrenzung von Items mit Doppel- bzw. Fremdladungen und aufgrund der Korrelationsmatrix erwartet, auf einem hochsignifikanten Niveau.

Überprüfung der Regressionskoeffizienten

Die nachfolgenden Tabellen geben Auskunft über die einzelnen im Modell geschätzten Regressionskoeffizienten. Die VIF- und die Toleranzwerte geben neben der Betrachtung der Korrelationsmatrix weitere Hinweise auf eine eventuell vorhandene Multikollinearität. Diese Werte stellen eine Maßzahl für die lineare Abhängigkeit bzw. für die Eigenständigkeit jeder unabhängigen Variablen dar. Die VIF-Werte sollten nicht größer als 1,4 sein, die Toleranzwerte entsprechend nicht kleiner als 0,7.2 Sie sind für in der vorliegenden Regressionsanalyse alle im akzeptablen Bereich.

Modell		Kollinearitätsstatistik	
		Toleranz	VIF
1	(Konstante)		
	ÜBERGABESTRUKTUR	,914	1,094
	BELASTUNG	,996	1,004
	ERWARTUNGEN	,918	1,089
2	(Konstante)		
	ÜBERGABESTRUKTUR	,800	1,249
	BELASTUNG	,878	1,139
	ERWARTUNGEN	,843	1,187
	ZUSAMMENARBEIT	,751	1,332
	UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	,756	1,323
3	(Konstante)		
	ÜBERGABESTRUKTUR	,739	1,354
	BELASTUNG	,877	1,141
	ERWARTUNGEN	,832	1,203
	ZUSAMMENARBEIT	,750	1,334
	UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	,754	1,326
	VORWISSEN	,846	1,182

a. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende).

Tabelle 66: Kollinearitätsstatistik für Modell 1, 2 und 3 aus Perspektive der Rezipienten.

Da Modell 3 bereits ausgeschlossen wurde, werden die Signifikanzen in nachfolgender Tabelle nur noch für die Koeffizienten in Modell 1 und 2 überprüft. Die unabhängige Variable „Belastung“ wird in Modell 1 und Modell 2 aufgrund des Signifikanzwerts von ,581 bzw. ,357 ausgeschlossen. Alle anderen Variablen zeigen sehr gute Signifikanzwerte und haben damit sehr geringe Irrtumswahrscheinlichkeiten.

Koeffizienten^a

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressionskoeffizienten B	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	-,153	,545		-,281	,780
ÜBERGABESTRUKTUR	,853	,130	,572	6,569	,000
BELASTUNG	-,077	,139	-,046	-,554	,581
ERWARTUNGEN	,385	,108	,309	3,557	,001
2 (Konstante)	-1,619	,541		-2,994	,004
ÜBERGABESTRUKTUR	,631	,117	,423	5,371	,000
BELASTUNG	,116	,125	,070	,927	,357
ERWARTUNGEN	,272	,096	,218	2,845	,006
ZUSAMMENARBEIT	,629	,159	,322	3,964	,000
UNTERSTÜTZUNG_					
INTERESSE	,432	,166	,211	2,604	,011
3 (Konstante)	-1,608	,579		-2,779	,007
ÜBERGABESTRUKTUR	,633	,123	,424	5,137	,000
BELASTUNG	,116	,126	,069	,916	,363
ERWARTUNGEN	,273	,097	,219	2,812	,006
ZUSAMMENARBEIT	,630	,160	,322	3,934	,000
UNTERSTÜTZUNG_					
INTERESSE	,432	,167	,211	2,584	,012
VORWISSEN	-,009	,150	-,005	-,059	,953

a. Abhängige Variable: Gesamturteil(Ende)

Tabelle 67: Regressionskoeffizienten für Modell 1, 2 und 3 aus Perspektive der Rezipienten.

Aufstellen der Regressionsgleichung

Mit den (nicht standardisierten) Regressionskoeffizienten B lässt sich für Modell 1 folgende Regressionsgleichung aufstellen:

$$\text{Gesamturteil(Ende)} = - 0,153 + 0,853 \text{ Übergabestruktur} + 0,385 \text{ Erwartungen}$$

Aufgrund der höheren Varianzausschöpfung soll im Folgenden ausführlicher auf das Modell 2 eingegangen werden. Dieses zeigt folgende Regressionsgleichung:

$$\text{Gesamturteil(Ende)} = - 1,619 + 0,631 \text{ Übergabestruktur} + 0,272 \text{ Erwartungen} + 0,629 \text{ Zusammenarbeit} + 0,432 \text{ Unterstützung/inhaltliches Interesse}$$

In beiden Modellen wurde aufgrund des zu niedrigen Signifikanzniveaus die unabhängige Variable „Belastung“ ausgeschlossen.

Wie in der aufgestellten Regressionsgleichung zu erkennen ist, erweisen sich die „Übergabestruktur“ und die „Zusammenarbeit“ als stärkste Prädiktoren. Sie haben das größte Optimierungspotenzial und sind damit als größte ‚Stellschrauben‘ für die Optimierung des Übergabeerfolgs anzusehen. Die „Unterstützung/inhaltliches Interesse“ ist die dritt wichtigste ‚Stellschraube‘, gefolgt von den „Erwartungen“.

Steigt die „Übergabestruktur“ um eine empirische (Skalen)Einheit, so verbessert sich das „Gesamturteil (Ende)“ um 0,631 Skalenpunkte. Entsprechend steigt das „Gesamturteil (Ende)“ um 0,629, wenn die „Zusammenarbeit“ um einen Skalenpunkt ansteigt. Erhöht sich die „Unterstützung/inhaltliches Interesse“ um einen Punkt, so steigt das „Gesamturteil (Ende)“ um 0,432 Skalenpunkte. Bei einer Steigerung der „Erwartungen“ um eine Skaleneinheit verbessert sich das „Gesamturteil (Ende)“ um 0,272.

Zieht man nun zur Formulierung von konkreten Handlungsoptionen die ursprünglich in den aus der Faktorenanalyse ermittelten, unabhängigen Variablen enthaltenen Items heran, so könnten sich die in nachstehender Tabelle angegebenen Maßnahmen für eine gelungene Projektübergabe als förderlich erweisen. Die direkte Einflussstärke der einzelnen Items auf den Gesamterfolg ist mit den bivariaten Korrelationen in der rechten Spalte abgebildet. Dabei wurde das Gesamturteil am Anfang und am Ende mit den jeweiligen Items korreliert.

Korrelationen		Gesamturteil (Anfang)	Signifikanz	Gesamturteil (Ende)	Signifikanz
ERWARTUNGEN	Korrelation Pearson	,403**	,000	,472**	,000
Es ist klar, was der Übergebende von dem Rezipient erwartet.	Korrelation Pearson	,460**	,002	,544**	,000
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchie sind klar.	Korrelation Pearson	,359**	,057	,408**	,001
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchie werden gemeinsam besprochen	Korrelation Pearson	,224	,008	,261*	,026
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchie können erfüllt werden.	Korrelation Pearson	,307**	,000	,366**	,001
ÜBERGABESTRUKTUR	Korrelation Pearson	,623**	,000	,657**	,000
Es wird zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.	Korrelation Pearson	,476**	,000	,491**	,000
Es wird aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.	Korrelation Pearson	,523**	,000	,564**	,000
Die Übergabe erfolgte inhaltlich strukturiert.	Korrelation Pearson	,679**	,000	,715**	,000
UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	Korrelation Pearson	,502**	,000	,544**	,000
Der Rezipient fordert aktiv Unterstützung ein.	Korrelation Pearson	,307**	,008	,319**	,000
Der Rezipient hat die Möglichkeit, jederzeit Rückfragen stellen zu können.	Korrelation Pearson	,429**	,000	,453**	,000
Der Rezipient hat ein hohes inhaltliches Interesse am Projekt.	Korrelation Pearson	,403**	,000	,439**	,000
Der Übergebende hat ein hohes inhaltliches Interesse am Projekt.	Korrelation Pearson	,424**	,000	,478**	,000
ZUSAMMENARBEIT	Korrelation Pearson	,489**	,000	,535**	,000
Es besteht eine gute Zusammenarbeit.	Korrelation Pearson	,512**	,000	,540**	,000
Es bestehen während der Übergabe keine Spannungen zwischen dem Übergebenden und dem Rezipienten (umkodiert).	Korrelation Pearson	,348**	,003	,364**	,002
Der Übergebende zeigt Verständnis für den Rezipienten.	Korrelation Pearson	,378**	,001	,450**	,000

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 68: Korrelationen der aufgenommenen (unabhängigen) Variablen und der jeweiligen Items mit dem „Gesamterfolg (Anfang)“ und „Gesamterfolg (Ende)“.²²⁰

²²⁰ Die jeweiligen Items wurden in konkrete Forderungen umformuliert.

Nahezu alle Items korrelieren (wie erwartet) auf einem hochsignifikanten Niveau mit den Variablen „Gesamterfolg (Anfang)“ und „Gesamterfolg (Ende)“. Lediglich das Item „Besprechen der Erwartungen der übergeordnete Hierarchie“ korreliert nicht mit dem „Gesamterfolg (Anfang)“ und mit dem „Gesamterfolg (Ende)“ nur auf signifikantem Niveau.⁴

Vergleich der Regressionsanalysen

Um beurteilen zu können, inwieweit sich die unterschiedlichen abhängigen Variablen [Y1 = Gesamturteil (Ende) und Y2 = Gesamturteil (Anfang)] auf die Ergebnisse der Regressionsanalyse auswirken, sind in nachfolgender Gegenüberstellung die wesentlichen Kennwerte der beiden Regressionsanalysen aufgeführt. Beide Analysen wurden mit denselben unabhängigen Variablen im Einschlussverfahren durchgeführt, die Reihenfolge der aufgenommenen Variablen ist ebenfalls in beiden Analysen dieselbe.

Aufgenommene unabhängige Variablen:

Modell 1: Erwartungen, Belastung, Übergabestruktur

Modell 2: Unterstützung/inhaltliches Interesse, Zusammenarbeit

Modell 3: Vorwissen

Abhängige Variable:

Fall A: Y1 = Gesamturteil (Ende)

Fall B: Y2 = Gesamturteil (Anfang)

Kennwert	Fall A: Y1 = Gesamturteil (Ende)	Fall B: Y2 = Gesamturteil (Anfang)
R ² , Modell 1	,522	,459
R ² , Modell 2	,668	,565
R ² , Modell 3	,668	,570
Signifikante Änderung in F, Modell 1	,000	,000
Signifikante Änderung in F, Modell 2	,000	,001
Signifikante Änderung in F, Modell 3	,953	,415
Durban-Watson-Statistik	1,975	2,204
Signifikanz Modell 1	,000	,000
Signifikanz Modell 2	,000	,000
Signifikanz Modell 3	,000	,000
Toleranz- und VIF-Werte	Alle t > 0,7 und VIF < 1,4	Alle t > 0,7 und VIF < 1,4
Regressionsgleichung Modell 1	Gesamturteil (Ende) = - 0,153 + 0,853 Übergabestruktur + 0,385 Erwartungen (Belastung aufgrund zu geringer Signifikanz ausgeschlossen)	Gesamturteil (Anfang) = 0,596 + 0,770 Übergabestruktur + 0,280 Erwartungen (Belastung aufgrund zu geringer Signifikanz ausgeschlossen)
Regressionsgleichung Modell 2	Gesamturteil (Ende) = - 1,619 + 0,631 Übergabestruktur + 0,272 Erwartungen + 0,629 Zusammenarbeit + 0,432 Unterstützung/ inhaltliches Interesse (Belastung aufgrund zu geringer Signifikanz ausgeschlossen)	Gesamturteil (Anfang) = - 0,520 + 0,594 Übergabestruktur + 0,185 Erwartungen + 0,454 Zusammenarbeit + 0,387 Unterstützung/ inhaltliches Interesse (Belastung aufgrund zu geringer Signifikanz ausgeschlossen)
Prüfung der Signifikanz der Koeffizienten	Modell 1 → ‚Belastung‘ nicht signifikant Modell 2 → ‚Belastung‘ nicht signifikant Modell 3 → ‚Belastung‘, ‚Vorwissen‘ nicht signifikant	Modell 1 → ‚Belastung‘ nicht signifikant Modell 2 → ‚Belastung‘ nicht signifikant Modell 3 → ‚Belastung‘, ‚Vorwissen‘ nicht signifikant

Tabelle 69: Vergleich der Regressionsmodelle mit abhängiger Variable Y1 = Gesamturteil (Ende) und Y2 = Gesamturteil (Anfang) aus Perspektive der Rezipienten.

Vergleicht man die beiden durchgeführten Regressionsanalysen, so ist zu erkennen, dass das Modell 2 der Regressionsanalyse mit der abhängigen Variablen „Y1 = Gesamturteil (Ende)“ (Fall A) mit $R^2 = ,668$ die Varianz deutlich höher ausschöpft, als das Modell der Regressionsanalyse des Modells 2 der Regressionsanalyse mit der abhängigen Variablen „Y2 = Gesamturteil (Anfang)“ (Fall B) mit $R^2 = ,565$. Sowohl in Fall A, als auch in Fall B wird das Modell 3 aufgrund zu schlechter Signifikanzwerte der Änderungen in F ausgeschlossen. Beide Fälle zeigen außerdem in den aufgestellten Regressionsgleichungen, dass die „Übergabestruktur“ den stärksten Prädiktor für den Übergabeerfolg darstellt. Der zweitstärkste ist in beiden die „Zusammenarbeit“ vor „Unterstützung/inhaltliches Interesse“. Die Variable „Erwartungen“ zeigt in beiden Fällen die geringste Einflussstärke.

Anhand der Regressionsanalyse lassen sich somit die wesentlichen Prädiktoren für den Übergabeerfolg ermitteln. Eine klare Übergabestruktur, eine gute Zusammenarbeit, die (bedarfsgerechte) Unterstützung des Rezipienten durch den Übergebenden, sowie das inhaltliche Interesse und die klaren Erwartungen der Beteiligten, welche durch den Rezipienten und den Übergebenden erfüllt werden können, kristallisieren sich dabei als die wesentlichsten Einflussfaktoren heraus. Die Arbeitsbelastung während der Übergabe sowie das Vorwissen des Rezipienten haben nach dieser Analyse keinen signifikanten Einfluss auf den Erfolg der Projektübergabe. Es soll jedoch auch an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass das Vorwissen lediglich durch eine Selbsteinschätzung der Rezipienten Beachtung gefunden hat und nicht objektiv ermittelt werden konnte.

Perspektive der Übergebenden

Überprüfung der Voraussetzung

Auch für die Perspektive der Übergebenden soll zunächst überprüft werden, inwieweit die Bedingungen und Voraussetzungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse erfüllt werden. Nachfolgende Übersicht zeigt die Überprüfung in tabellarischer Form.

Voraussetzung	Überprüfung für die Perspektive der Übergebenden	✓/✗
1. Linearität in den Parametern	Grafisch überprüft, Residuenstreudiagramme, Kurtosis und Schiefe	☑
2. Vollständigkeit des Modells (Berücksichtigung aller relevanter Variablen)	Aus theoretischer Perspektive wurden die relevanten Variablen aufgenommen, sie bilden das generierte theoretische Modell ab.	☑
3. Homoskedastizität	visuelle Inspektion der Residuen (gegen die prognostizierten Werte der unabhängigen Variablen grafisch darstellt)	☑
4. Unabhängigkeit der Störgrößen, keine Autokorrelation	/ Visuelle Überprüfung der Residuenstreudiagramme; Durban-Watson-Statistik (1,703)	☑
5. Keine lineare Abhängigkeit zwischen den unabhängigen Variablen	Alle bivariaten Korrelationen $< 0,5$ und Toleranzen $> 0,7$ und VIF-Werte $< 1,4$	☑
6. Normalverteilung der Störgrößen	Grafische Überprüfung (Histogramm), Schiefe und Kurtosis der Störgrößen	☑

Tabelle 70: Überprüfung der Voraussetzungen zur Generierung des linearen Regressionsmodells aus Perspektive der Übergebenden [abhängige Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü].

Die Bedingungen und Voraussetzungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse sind für die Perspektive der Übergebenden nicht gänzlich erfüllt. Der Durban-Watson-Wert ist mit 1,7 grenzwertig.

Auch für diese Perspektive wurde als abhängige Variable sowohl das Gesamturteil zu Beginn, als auch das Gesamturteil am Ende der Befragung gewählt [Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü, Y4 = Gesamturteil (Anfang)_Ü].

Die aufgenommenen Variablen sind aus den Faktordimensionen der zuvor durchgeführten Faktorenanalyse neu gebildet worden. Dabei wurden jedoch nur vier Faktordimensionen ermittelt und somit stehen für diese Regressionsanalyse lediglich vier neu gebildete Variablen zu Verfügung. Der im theoretischen Modell vorhandene zentrale Einflussbereich „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“ kann daher hier nicht berücksichtigt werden.

In untenstehender Tabelle sind die aufgenommenen, unabhängigen Variablen der jeweiligen Regressionsmodelle dargestellt. Die Reihenfolge der Aufnahme in die entsprechenden Modelle wurde analog zur Perspektive der Rezipienten festgelegt.

Aufgenommene/Entfernte Variablen^b			
Modell	Aufgenommene Variablen	Entfernte Variablen	Methode
1	ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN ^a	.	Einschluß
2	ZUSAMMENARBEIT, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE ^a	.	Einschluß
3	VORWISSEN ^a	.	Einschluß
a. Alle gewünschten Variablen wurden eingegeben.			
b. Abhängige Variable: Gesamturteil(Ende).			

Tabelle 71: Aufgenommene/Entfernte Variablen der Regressionsmodelle [Perspektive der Übergebenden; abhängige Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü].

Insgesamt gehen die Daten von 42 Übergebenden in die Regressionsanalyse ein. Zwischen den einzelnen unabhängigen Variablen bestehen zum größten Teil keine bivariaten Korrelationen auf signifikantem Niveau bzw. sind vorhandene Korrelationen $< 0,26$, so dass diese Variablen als unabhängig voneinander angesehen werden können.

Globale Überprüfung des Modells

Auch aus der Perspektive der Übergebenden soll zunächst eine globale Überprüfung des Modells vorgenommen werden, bevor im Anschluss die Regressionskoeffizienten überprüft werden. Folgende Modellzusammenfassung wurde ermittelt:

Modellzusammenfassung^c

Mo- dell	R	R- Quadrat	Korrigier- tes R- Quadrat	Stan- dard- fehler des Schät- zers	Änderungsstatistiken					Dur- bin- Wats on- Sta- tistik
					Ände- rung in R- Quadrat	Ände- rung in F	df1	df2	Sig. Ände- rung in F	
1	,200 ^a	,040	-,036	,979	,040	,529	3	38	,665	
2	,466 ^b	,218	,133	,895	,177	8,391	1	37	,006	1,783

a. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR, ZUSAMMENARBEIT

c. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Tabelle 72: Modellzusammenfassung aus Perspektive der Übergebende [abhängige Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü].

Das Grundmodell (Modell 1) zeigt keine signifikante Änderung in F (0,665), weshalb es verworfen werden soll und an dieser Stelle nicht genauer darauf eingegangen wird. Modell 2 schöpft mit $R^2 = 0,218$ die Varianz zu 21,8% aus. Werden jedoch der geringe Stichprobenumfang ($N=42$), die Anzahl der Freiheitsgrade und die im Modell aufgenommenen X-Variablen berücksichtigt, so sinkt die Varianzausschöpfung auf nur 13,3% ($R_{\text{kor}}^2 = 0,133$). Der d-Wert der Durbin-Watson-Statistik ist mit 1,78 in einem akzeptablen Bereich, so dass davon ausgegangen werden kann, dass nahezu keine Autokorrelation vorhanden ist. Die VIF- und Toleranzwerte liegen alle im akzeptablen Bereich. Nachfolgende Tabelle zeigt die durchgeführten Regressionsanalysen mit den unabhängigen Variablen Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü und Y4 = Gesamturteil (Anfang)_Ü im Vergleich. Wie zu erkennen ist, hat im Fall A (Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü) lediglich die unabhängige Variable „Zusammenarbeit_Motivation“ einen signifikanten Einfluss. Die Regressionsgleichung Fall B, Modell 2 (Y4 = Gesamturteil (Anfang)_Ü) beinhaltet im Unterschied zu Fall A zusätzlich die unabhängige Variable „Übergabestruktur“.

Kennwert	Fall A: Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü	Fall B: Y4 = Gesamturteil (Anfang)_Ü
R ² , Modell 1	,040	,111
R ² , Modell 2	,218	,370
Signifikante Änderung in F, Modell 1	,665	,211
Signifikante Änderung in F, Modell 2	,006	,000
Durban-Watson-Statistik	1,783	2,115
Signifikanz Modell 1	,665	,211
Signifikanz Modell 2	,054	,002
Toleranz- und VIF-Werte	Alle t > 0,7 und VIF < 1,4	Alle t > 0,7 und VIF < 1,4
Regressionsgleichung Modell 1	Nicht signifikant, kein aussagekräftiges Modell generierbar	Gesamturteil (Anfang) = 2,138 + 0,258 Übergabestruktur (,Belastung', ,Erwartungen' aufgrund zu geringer Signifikanzwerte ausgeschlossen)
Regressionsgleichung Modell 2	Gesamturteil (Ende) = 0,893 + 0,724 Zusammenarbeit (alle anderen Koeffizienten nicht signifikant)	Gesamturteil (Anfang) = 2,138 + 0,261 Übergabestruktur + 0,530 Zusammenarbeit (alle anderen Koeffizienten nicht signifikant)
Prüfung der Signifikanz der Koeffizienten	Modell 1 → ,Belastung', ,Übergabestruktur', ,Erwartungen' nicht signifikant Modell 2 → ,Belastung', ,Übergabestruktur', ,Erwartungen' nicht signifikant	Modell 1 → ,Belastung', ,Erwartungen' nicht signifikant Modell 2 → ,Belastung', ,Erwartungen' nicht signifikant

Tabelle 73: Vergleich der Regressionsmodelle mit abhängiger Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü und Variable Y4 = Gesamturteil (Anfang)_Ü aus Perspektive der Übergebenden.

Abschließend sollen die Korrelationen der aufgenommenen Variablen der jeweiligen Faktoren mit den Variablen „Gesamterfolg (Ende)“ und „Gesamterfolg (Anfang)“ nochmals genauer betrachtet werden.

Korrelation		Gesamturteil(Anfang)	Gesamturteil(Ende)
Zusammenarbeit	Korrelation nach Pearson	,499**	,392*
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,010
	N	42	42
Die Zusammenarbeit klappte gut.	Korrelation nach Pearson	,525**	,442**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,003
	N	42	42
Es bestanden während des Übergabeprozesses Spannungen zwischen dem Übergebenden und dem Rezipienten (umkodiert).	Korrelation nach Pearson	,351*	-,212
	Signifikanz (2-seitig)	,023	,177
	N	42	42
Der Rezipient ist motiviert, das Projekt zu übernehmen.	Korrelation nach Pearson	,459**	,475**
	Signifikanz (2-seitig)	,002	,001
	N	42	42
Der Übergebende arbeitet gerne mit dem Rezipienten zusammen.	Korrelation nach Pearson	,263	,078
	Signifikanz (2-seitig)	,093	,625
	N	42	42
Übergabestruktur	Korrelation nach Pearson	,344*	,142
	Signifikanz (2-seitig)	,026	,371
	N	42	42
Es wird aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende folgen.	Korrelation nach Pearson	,302	,247
	Signifikanz (2-seitig)	,052	,371
	N	42	42
Es wird zusammengefasst, welches Wissen und welche Information bereits übergeben wurde.	Korrelation nach Pearson	,143	,028
	Signifikanz (2-seitig)	,365	,860
	N	42	42
Vor der Übergabe überlegt sich der Übergebende eine inhaltliche Struktur.	Korrelation nach Pearson	,348*	,080
	Signifikanz (2-seitig)	,024	,615
	N	42	42

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 74: Korrelationen der aufgenommenen (unabhängigen) Variablen und der jeweiligen Items mit dem „Gesamterfolg(Anfang)“ und „Gesamterfolg(Ende)“.221

Gesamtdatensatz

Für den zusammengeführten Datensatz sind die Bedingungen und Voraussetzungen zur Durchführung der Regressionsanalyse erfüllt. Die Aufnahme der einzelnen unabhängigen Variablen in die Modelle erfolgte analog zu den Regressionsanalysen aus der Perspektive der Rezipienten. Aus den (nicht standardisierten) Regressionskoeffizienten wurden folgende Regressionsgleichungen aufgestellt:

Fall A, Modell 2, abhängige Variable Y5 = Gesamturteil (Ende)_G):

$$\text{Gesamturteil(Ende)}_G = - 0,308 + 0,318 \text{ Erwartungen} + 0,655 \text{ Übergabestruktur} + 0,487 \text{ inhaltliches Interesse}$$

²²¹ Die jeweiligen Items wurden in konkrete Forderungen umformuliert.

Fall B, Modell 2, abhängige Variable Y6 = Gesamturteil (Anfang)_G):

$$\text{Gesamturteil(Anfang)_G} = 0,629 + 0,152 \text{ Erwartungen} + 0,783 \text{ Übergabestruktur} + 0,370 \text{ inhaltliches Interesse}$$

Beide Regressionsgleichungen zeigen, dass der stärkste Prädiktor wie bei der Perspektive der Rezipienten, die „Übergabestruktur“ ist. Das „inhaltliche Interesse“ und die „Erwartungen“ kristallisieren sich als weitere, bedeutungsvolle Einflussfaktoren heraus. Wie bei den einzelnen Perspektiven zeigt sich auch im Gesamtdatensatz kein signifikanter Einfluss der unabhängigen Variablen „Belastung“ und „Vorwissen“.

Die Modelle sind alle signifikant. Die Varianz wurde in Modell 2 der Fälle A und B zu 40,2 % bzw. zu 40,9 % ausgeschöpft. Die Varianzausschöpfung liegt damit deutlich niedriger, als bei der Perspektive der Rezipienten (66,8% (Ende) bzw. 56,5% (Anfang)).

Kennwert	Fall A: Y5 = Gesamturteil (Ende)_G	Fall B: Y6 = Gesamturteil (Anfang)_G
R ² , Modell 1	,314	,350
R ² , Modell 2	,402	,409
Signifikante Änderung in F, Modell 1	,000	,000
Signifikante Änderung in F, Modell 2	,000	,002
Durban-Watson-Statistik	1,685	2,152
Signifikanz Modell 1	,000	,000
Signifikanz Modell 2	,000	,000
Toleranz- und VIF-Werte	Alle t > 0,7 und VIF < 1,4	Alle t > 0,7 und VIF < 1,4
Regressionsgleichung Modell 1	Gesamturteil(Ende) = 0,566 + 0,364 Erwartungen + 0,902 Übergabestruktur (,Belastung‘ aufgrund zu geringer Signifikanzwerte ausgeschlossen)	Gesamturteil (Anfang) = 1,154 + 0,188 Erwartungen + 0,949 Übergabestruktur (,Belastung‘ aufgrund zu geringer Signifikanzwerte ausgeschlossen)
Regressionsgleichung Modell 2	Gesamturteil (Ende) = -0,308 + 0,318 Erwartungen + 0,655 Übergabestruktur + 0,487 inhaltliches Interesse (,Belastung‘, ,Vorwissen‘ aufgrund zu geringer Signifikanzwerte ausgeschlossen)	Gesamturteil (Anfang) = 0,629 + 0,152 Erwartungen + 0,783 Übergabestruktur + 0,370 inhaltliches Interesse (,Belastung‘, ,Vorwissen‘ aufgrund zu geringer Signifikanzwerte ausgeschlossen)
Prüfung der Signifikanz der Koeffizienten	Modell 1 → ,Belastung‘ nicht signifikant Modell 2 → ,Belastung‘, ,Vorwissen‘ nicht signifikant	Modell 1 → ,Belastung‘ nicht signifikant Modell 2 → ,Belastung‘, ,Vorwissen‘ nicht signifikant

Tabelle 75: Vergleich der Regressionsmodelle mit abhängiger Variable Y3 = Gesamturteil (Ende)_Ü und Variable Y4 = Gesamturteil (Anfang)_Ü aus Perspektive der Übergebenden.

Auch für den Gesamtdatensatz sollen abschließend die Korrelationen der aufgenommenen Items der unabhängigen Variablen betrachtet werden.

Korrelation		Gesamturteil(Anfang)	Gesamturteil(Ende)
Übergabestruktur	Korrelation nach Pearson	,562**	,502**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Es wird zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.	Korrelation nach Pearson	,398**	,359**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Es wird aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.	Korrelation nach Pearson	,482**	,488**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Die Übergabe erfolgt inhaltlich strukturiert	Korrelation nach Pearson	,586**	,522**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Erwartungen	Korrelation nach Pearson	,332**	,404**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Es ist klar, was die Beteiligten voneinander erwarten.	Korrelation nach Pearson	,413**	,462**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene sind klar.	Korrelation nach Pearson	,248**	,290**
	Signifikanz (2-seitig)	,007	,002
	N	115	115
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene sind gemeinsam besprochen.	Korrelation nach Pearson	,168**	,204**
	Signifikanz (2-seitig)	,073	,028
	N	115	115
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene sind erfüllt.	Korrelation nach Pearson	,247**	,341**
	Signifikanz (2-seitig)	,008	,000
	N	115	115
Inhaltliches Interesse_Motivation	Korrelation nach Pearson	,437**	,454**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Die Beteiligten sind für die Übergabe motiviert.	Korrelation nach Pearson	,601**	,655**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Der Rezipient ist inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	Korrelation nach Pearson	,396**	,386**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115
Der Übergabende ist inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	Korrelation nach Pearson	,396**	,437**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000
	N	115	115

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 76: Korrelationen der aufgenommenen (unabhängigen) Variablen und der jeweiligen Items mit dem „Gesamterfolg (Anfang)“ und „Gesamterfolg (Ende)“.222

²²² Die jeweiligen Items wurden in konkrete Forderungen umformuliert.

Gewonnene Erkenntnisse der Regressionsanalysen

Mit Hilfe der durchgeführten Regressionsanalysen konnten die relevanten Faktoren und deren Einflussstärke genauer bestimmt werden. Die nachfolgende Tabelle zeigt die mit Hilfe der Regressionsanalysen ermittelten Einflussfaktoren der beiden Perspektiven, sowie aus dem Gesamtdatensatz im Vergleich.

	Perspektive der Rezipienten¹	Perspektive der Übergebenden¹	Gesamtdatensatz¹
1.	Übergabestruktur	Zusammenarbeit/ Motivation	Übergabestruktur
2.	Zusammenarbeit	(Übergabestruktur) ²	Inhaltliches Interesse
3.	Unterstützung/ inhaltliches Interesse		Erwartungen
4.	Klare Erwartungen		

¹ abhängige Variable Y = Gesamturteil (Ende)

² abhängige Variable Y = Gesamturteil (Anfang)

Tabelle 77: Relevante Einflussfaktoren auf das Gesamturteil aufgrund der durchgeführten Regressionsanalysen im Vergleich.

Insgesamt ergeben sich 6 relevante Ansatzpunkte, um Projektübergaben optimieren zu können. Konzentriert man sich zunächst auf die Perspektive der Rezipienten, so zeigt sich, dass eine klar strukturierte Übergabe die größte „Stellschraube“ für eine Prozessoptimierung ist. Eine gute Zusammenarbeit, eine bedarfsgerechte Unterstützung und das inhaltliche Interesse am Projekt sowie klare Erwartungen stellen ebenfalls zentrale Einflussfaktoren dar. Aus Perspektive der Übergebenden ergänzt die Motivation des Rezipienten die wesentlichen Einflussfaktoren für eine gelungene Projektübergabe.

Im nachfolgenden Kapitel werden aufgrund der aus den Regressionsanalysen gewonnenen Erkenntnisse konkrete Handlungsoptionen abgeleitet und Tipps für die Umsetzung in der Praxis gegeben. Die Konzeption und Implementierung des Optimierungsprogramms für den unternehmerischen Arbeitsalltag wird an einem Beispiel kurz erläutert.



7 Praxistransfer der gewonnenen Erkenntnisse

7.1 Handlungsoptionen für Projektübergaben

Mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse aus den durchgeführten Untersuchungen und Analysen sollen nachfolgend Handlungsoptionen für die Optimierung von Projektübergaben formuliert werden. Außerdem sollen ergänzende Hinweise für die Umsetzung im unternehmerischen Kontext gegeben werden.

7.1.1 Abgrenzung unterschiedlicher Projektübergabeszenarien

Da der Wissenstransfer innerhalb einer Projektorganisation im Vergleich zum schulischen Kontext oder im Vergleich zu einer Linientätigkeit im unternehmerischen Kontext differiert, soll zunächst die Projektorganisation, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, aufgezeigt werden.

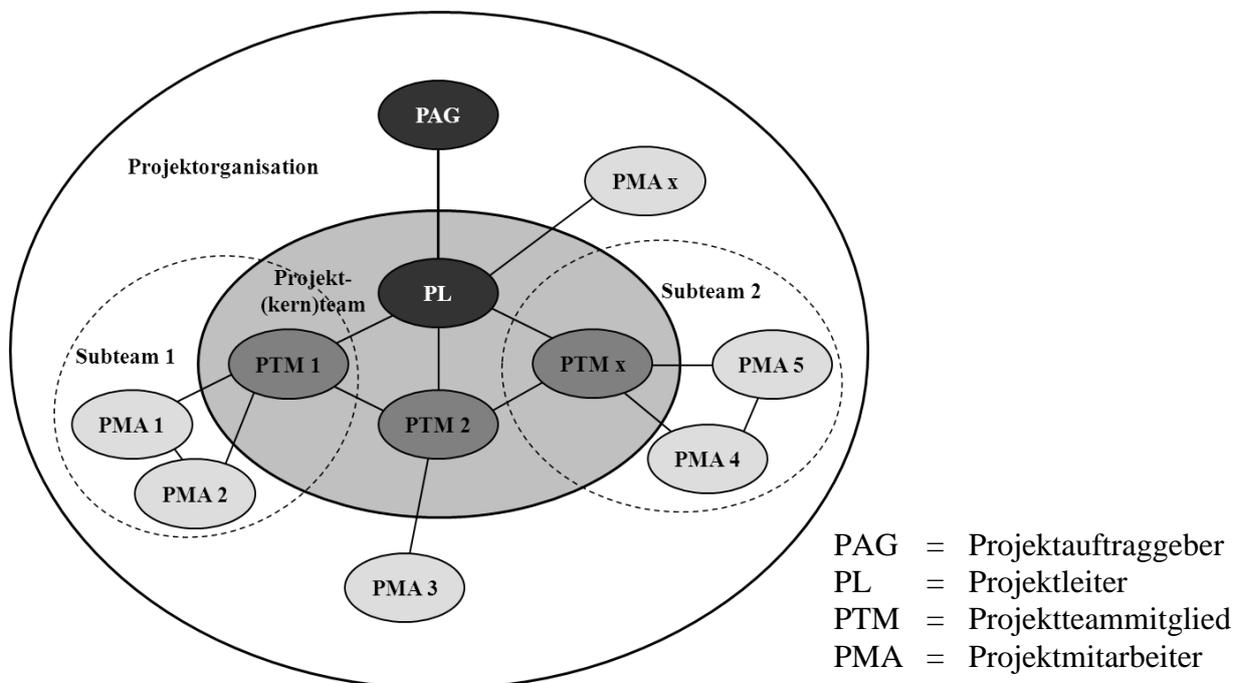


Abbildung 32: Projektorganigramm²²³

Die Projektorganisation besteht aus dem Projektauftraggeber (PAG), dem Projektleiter (PL), verschiedenen Projektteammitgliedern (PTM) und Projektmitarbeitern (PMA). Das Projekt(kern)team besteht aus dem Projektleiter und den unterschiedlichen Projektteammitgliedern. Diese sind für die Erfüllung einzelner Arbeitspakete, welche zum Erreichen der Projektziele erforderlich sind, verantwortlich. Zusammen mit den entsprechenden Projektmitarbeitern bilden sie unterschiedliche Subteams innerhalb der Projektorganisation. Die Projektmitarbeiter werden für die Bearbeitung einzelner Arbeitspakete als Ressource herangezogen. Der Projektauftraggeber nimmt die führende Rolle im Projekt ein und beauftragt sowohl das Projekt als auch den Projektleiter und das Projektteam. Er stellt die notwendigen Ressourcen zur Verfügung und

²²³ In Anlehnung an Gareis 2006, S. 115

übernimmt kommunikative Aufgaben. Das Projekt wird am Ende durch den Projektauftraggeber abgenommen. Der Projektleiter hat die zentrale Rolle im Projekt und ist dabei dem Projektauftraggeber direkt unterstellt. Er berichtet diesem in regelmäßigen Abständen und ist für Termine, Leistungen und Kosten innerhalb des Projekts verantwortlich und übernimmt dabei organisatorische, koordinative und kommunikative Aufgaben. Ein Projektteammitglied ist Teil des Projekt(kern)teams und als solches organisatorisch dem Projektleiter direkt unterstellt. Es übernimmt unterstützende Aufgaben im Rahmen der Projektorganisation und zeigt sich für einzelne Arbeitspakete sowie gegebenenfalls gegenüber den Projektmitarbeitern des jeweiligen Subteams verantwortlich. Der Projektmitarbeiter ist Teil der Projektorganisation bzw. Teil eines möglichen Projektsubteams. Er ist dabei organisatorisch dem Projektleiter bzw. einem Projektteammitglied direkt unterstellt und übernimmt unterstützende Aufgaben im Rahmen der Erfüllung einzelner Arbeitspakete.²²⁴

Diese kurze Beschreibung des Projektorganigramms zeigt bereits, dass es aufgrund der unterschiedlichen Rollen und Verantwortungsbereiche zu unterschiedlichen Übergabeszenarien kommen kann. So ist eine Projektübergabe bei Wechsel des Projektleiters sicherlich anders zu gestalten, als eine Übergabe beim Wechsel eines Projektteammitglieds oder eines Projektmitarbeiters.

Bezüglich des Übergabeszenarios ist zunächst zu unterscheiden, ob ein Mitarbeiter der Projektorganisation ersetzt wird oder ob die Übergabe an einen neuen Mitarbeiter erfolgt. Wird ein Mitarbeiter ersetzt, so ist nochmals zu unterscheiden, ob dieser direkt ersetzt, d. h. der Rezipient bekommt das Projekt von seinem Vorgänger direkt übergeben, oder ob dieser indirekt ersetzt wird, d. h. der Rezipient ist zum Zeitpunkt des Ausscheidens des Vorgängers noch nicht anwesend und die Übergabe erfolgt als Interimslösung an einen „Interims-Rezipienten“. Für all diese Szenarien ist außerdem zu untersuchen, ob sich die Rolle des Übergebenden und des Rezipienten (PL, PTM, PMA) auf den Übergabeerfolg auswirkt. Zusätzlich ist im Modell als Einflussfaktor die jeweilige Projektphase, in welcher das Projekt übergeben wird, zu berücksichtigen.

7.1.1.1 Direkte Projektübergaben

Wird ein Mitarbeiter direkt ersetzt, d.h., dass der Nachfolger bereits feststeht, die gleiche Rolle wie der Übergebende einnimmt und das Projekt direkt von diesem übernimmt, so spricht man von einer „direkten Übergabe“ (Fall b in untenstehender Tabelle). Der Übergebende transferiert das Projektwissen dabei direkt an den Rezipienten.

²²⁴ Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Projektrollen ist in Gareis 2006, S. 97 ff. zu finden.

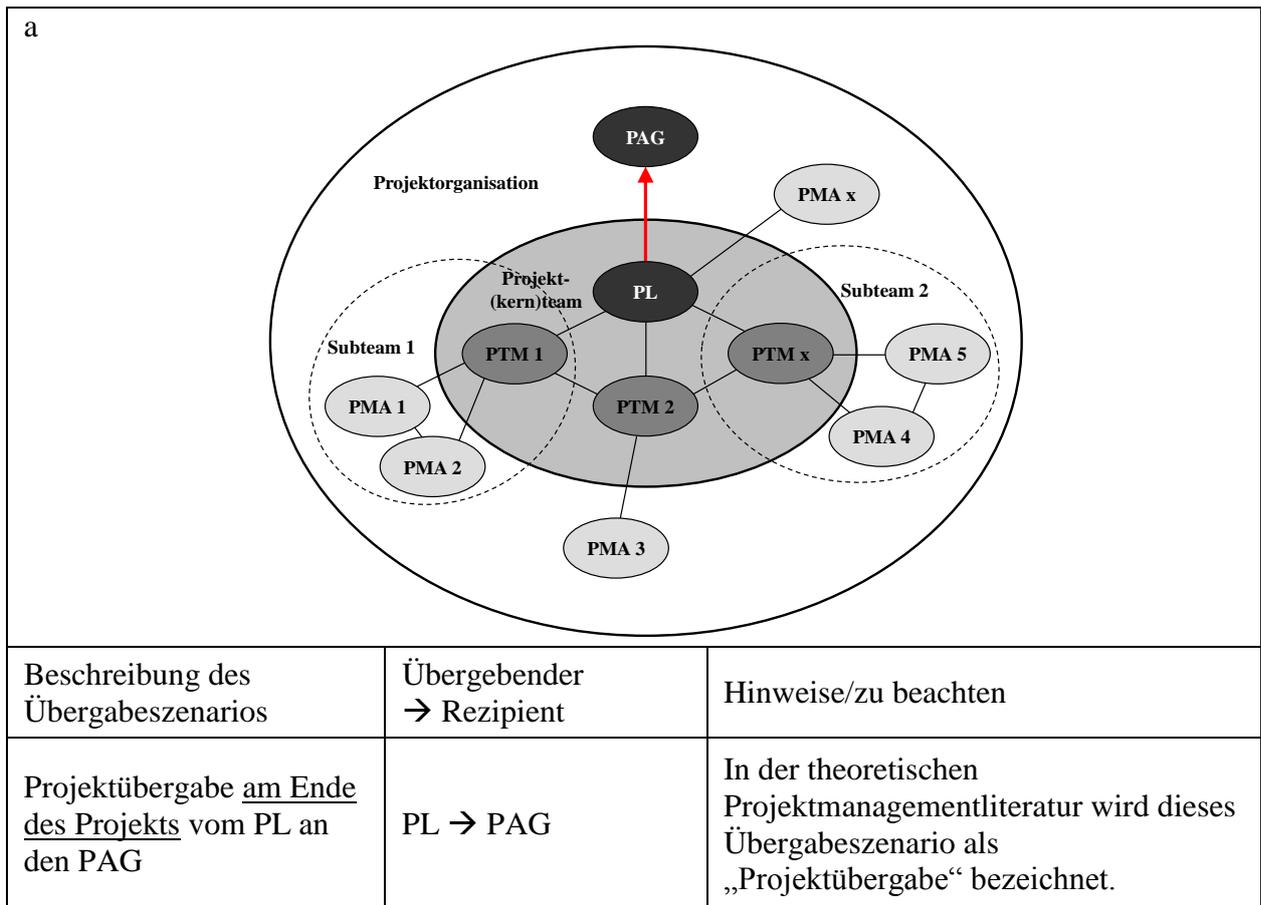


Tabelle 78: Übergabeszenario nach der Definition des Projektmanagements.

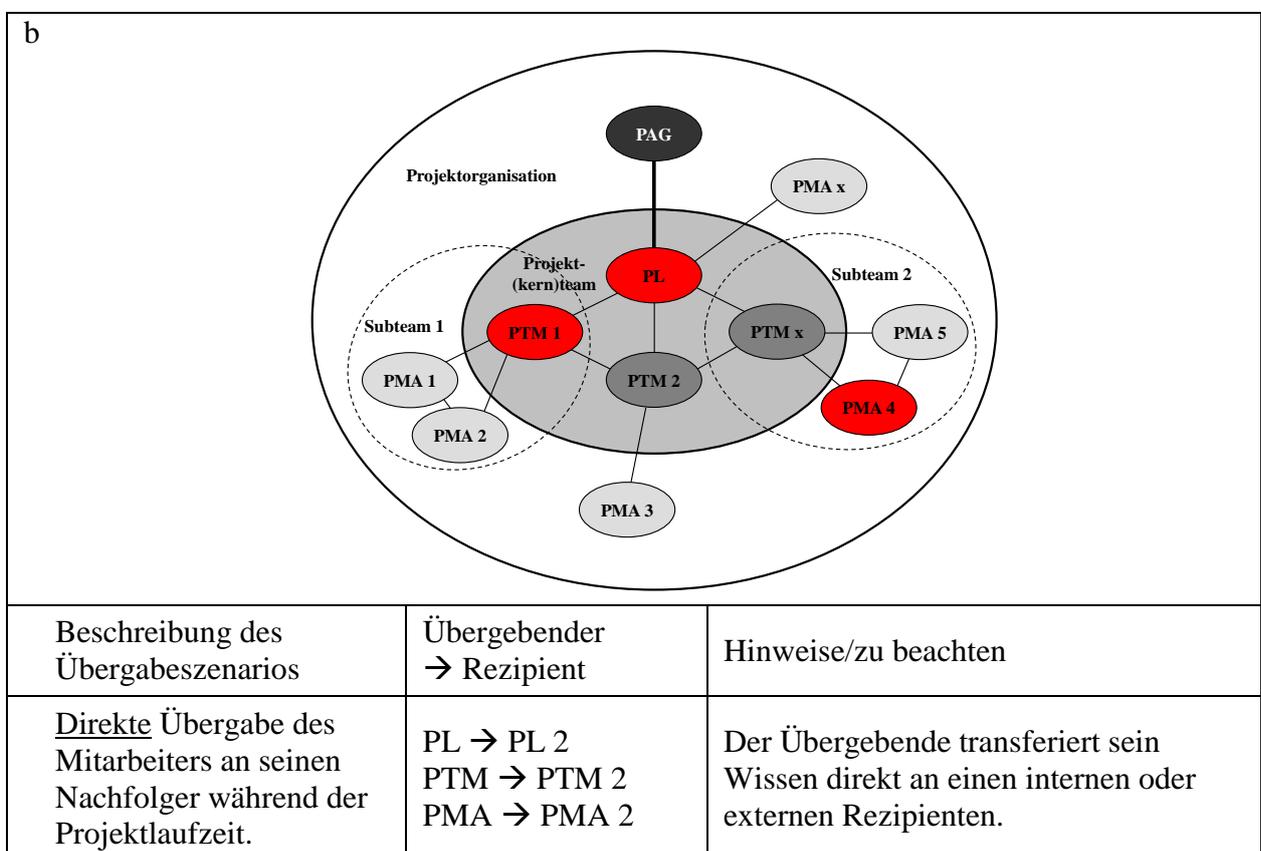


Tabelle 79: Übergabeszenario direkte Übergabe.

7.1.1.2 Indirekte Projektübergaben

Als weiteres Übergabeszenario ist denkbar, dass ein Mitarbeiter indirekt ersetzt wird, d.h., dass der endgültige Nachfolger noch nicht feststeht und das Projekt an einen „Interims-Rezipienten“ übergeben wird, welcher zu gegebener Zeit das Projekt an den endgültigen Nachfolger transferiert. Kommt es beispielsweise aufgrund von Rationalisierungsmaßnahmen oder Krankheitsfällen dazu, dass der Übergabende nicht ersetzt wird, so ist der „Interims-Rezipient“ als endgültiger Rezipient anzusehen, was sich auf den eigentlichen Transferprozess jedoch nicht auswirkt. Problematisch sind in diesem Fall allerdings jene Situationen, in denen der Übergabende plötzlich und unerwartet das Projektteam verlässt (Burnout, Unfall, usw.) und für die Weitergabe des Wissens nicht mehr zur Verfügung steht. Auch bei Rationalisierungsmaßnahmen, Umstrukturierungen und Kündigungen ist mit einem erheblichen inneren Widerstand und mit einer sehr geringen Bereitschaft, das Wissen weiterzugeben, bei den Übergabenden zu rechnen. Um diese Problematik zu entschärfen, ist zu überlegen, ob generell die kontextuellen und managementbezogenen, organisationalen Faktoren überdacht werden sollten.

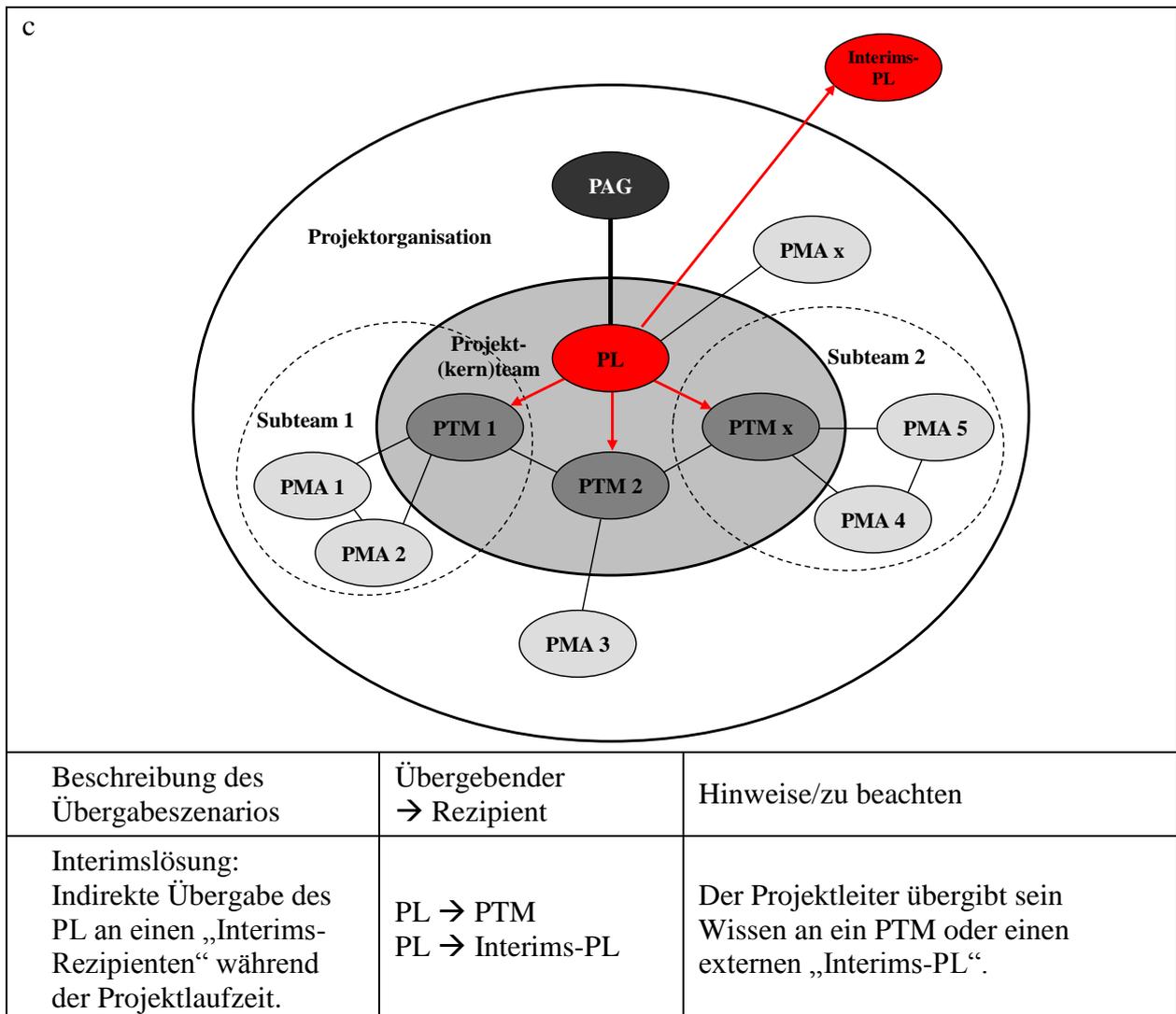


Tabelle 80: Indirekte Übergabe, Projektleiter wechselt.

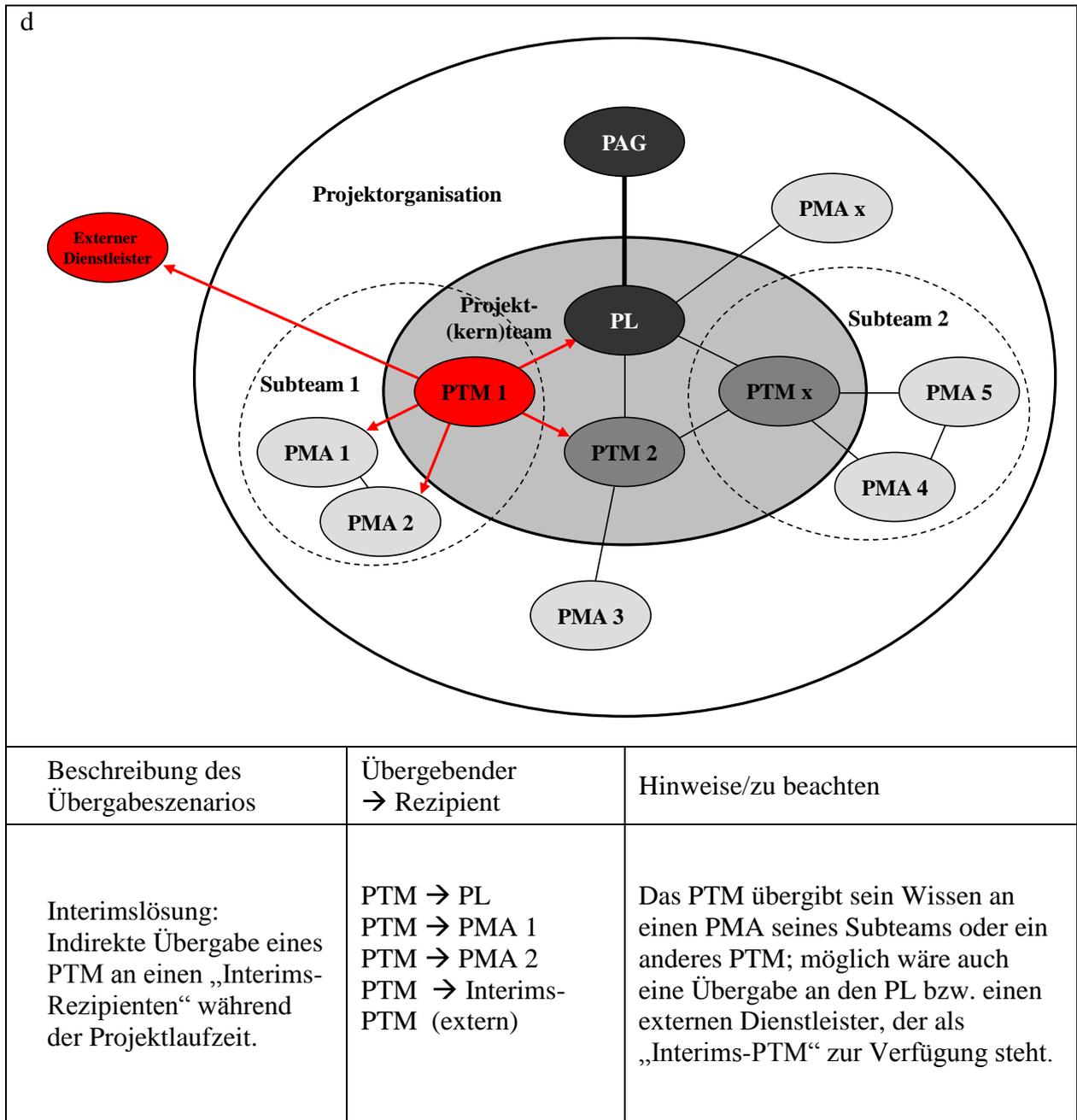


Tabelle 81: Indirekte Übergabe, Projektteammitglied wechselt.

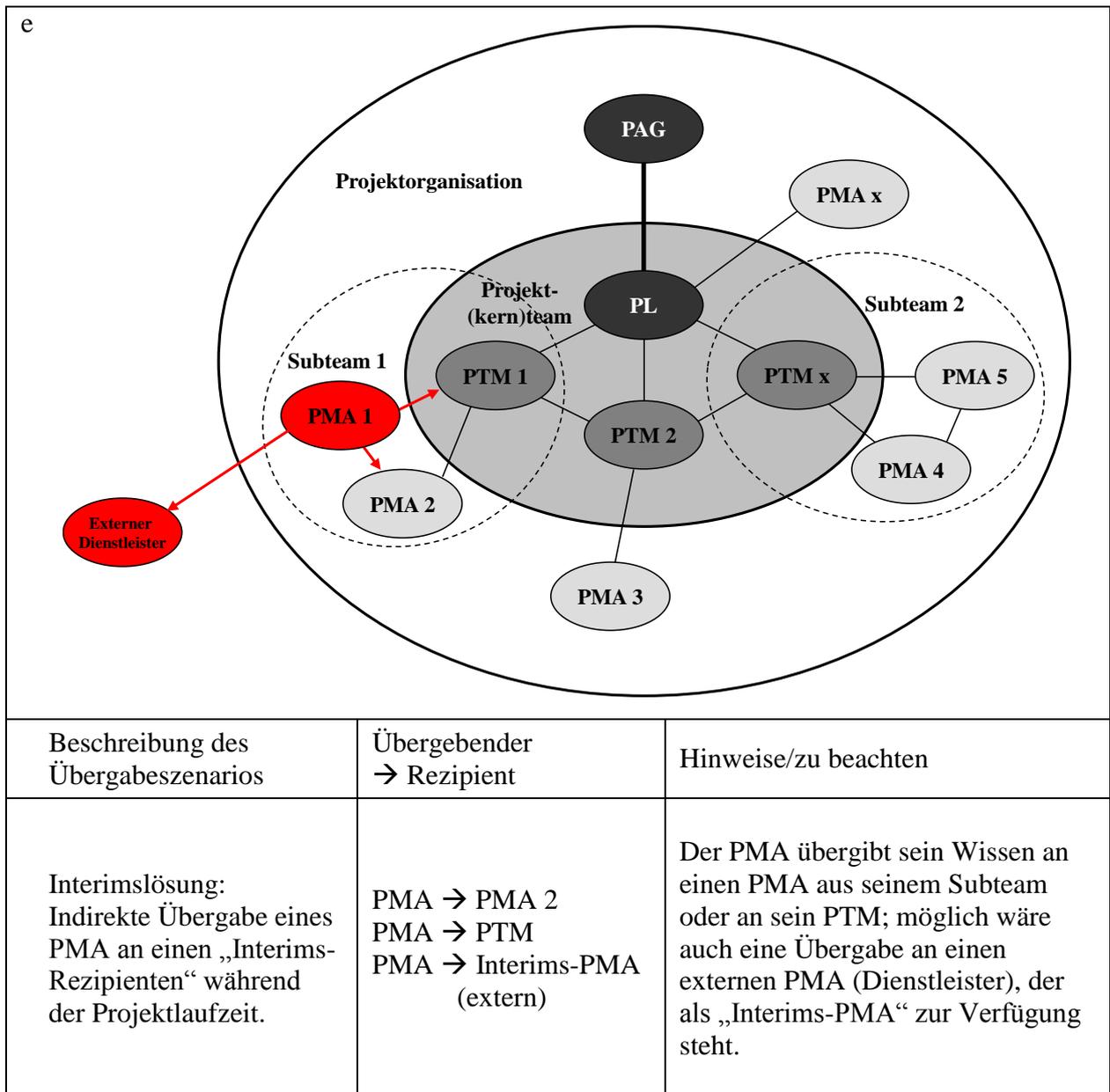


Tabelle 82: Indirekte Übergabe, Projektleiter wechselt.

7.1.1.3 Neuer Mitarbeiter kommt zusätzlich in die Projektorganisation

Kommt ein neuer Mitarbeiter zusätzlich in die Projektorganisation (z.B. aufgrund einer Ressourcenaufstockung, um die Projektziele zu erreichen), so ist dies ebenfalls als separates Übergabeszenario zu betrachten. Hierbei ist zu unterscheiden, ob der neue Mitarbeiter fest eingestellt wird oder nur für die Projektlaufzeit als externer Dienstleister zur Verfügung steht. Außerdem ist in beiden Fällen zu beachten, ob der neue Mitarbeiter aus demselben Unternehmen oder von einem externen Dienstleister kommt. Ist der neue Mitarbeiter bereits für das Unternehmen tätig, so hat er normalerweise ein anderes Vorwissen bezüglich der Unternehmenskultur, der internen Strukturen und Ansprechpartner und der internen sozialen Beziehungen, als ein externer Mitarbeiter.

7.1.1.4 Position innerhalb der Projektorganisation

Aufgrund der Position innerhalb der Projektorganisation sind weitere unterschiedliche Übergabeszenarien denkbar. Zunächst muss unterschieden werden, ob ein Mitglied der Projektorganisation diese verlässt und sein Wissen innerhalb der Projektorganisation erhalten bleiben muss (Fall b-e, z. B. interne Umstrukturierung, Kündigung, Krankheit, Mutterschutz usw.). Denkbar wäre auch, dass ein neues Mitglied in die Projektorganisation zusätzlich aufgenommen wird und dieses möglichst schnell, eigenständig, produktiv und effektiv tätig werden und all seine Fähigkeiten und Kompetenzen im Projektteam einbringen soll (Fall f und g, z.B. vorhandene Projektziele und einzelne Arbeitspakete können nur durch zusätzliche Mitarbeiter erreicht bzw. abgearbeitet werden).

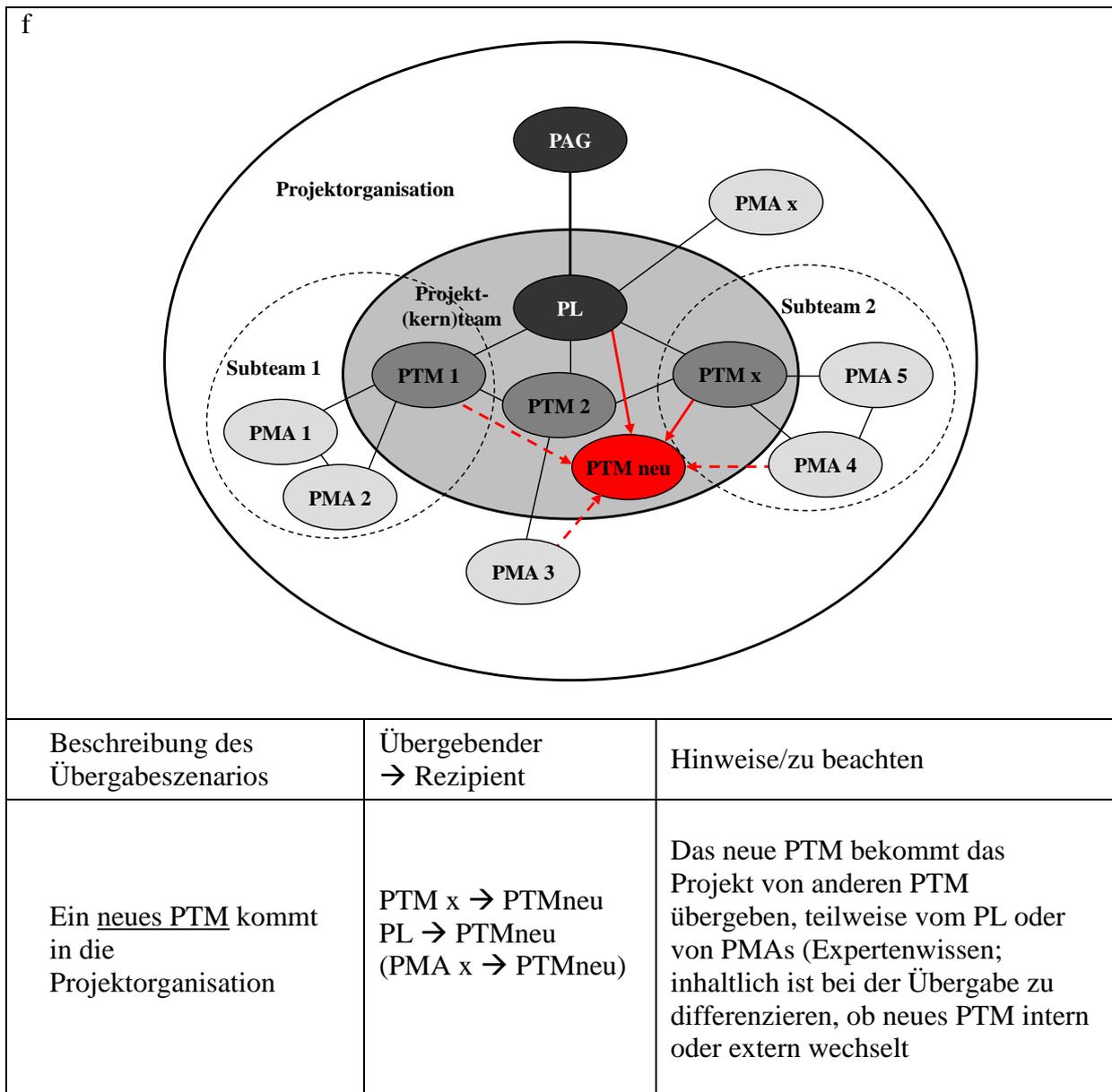
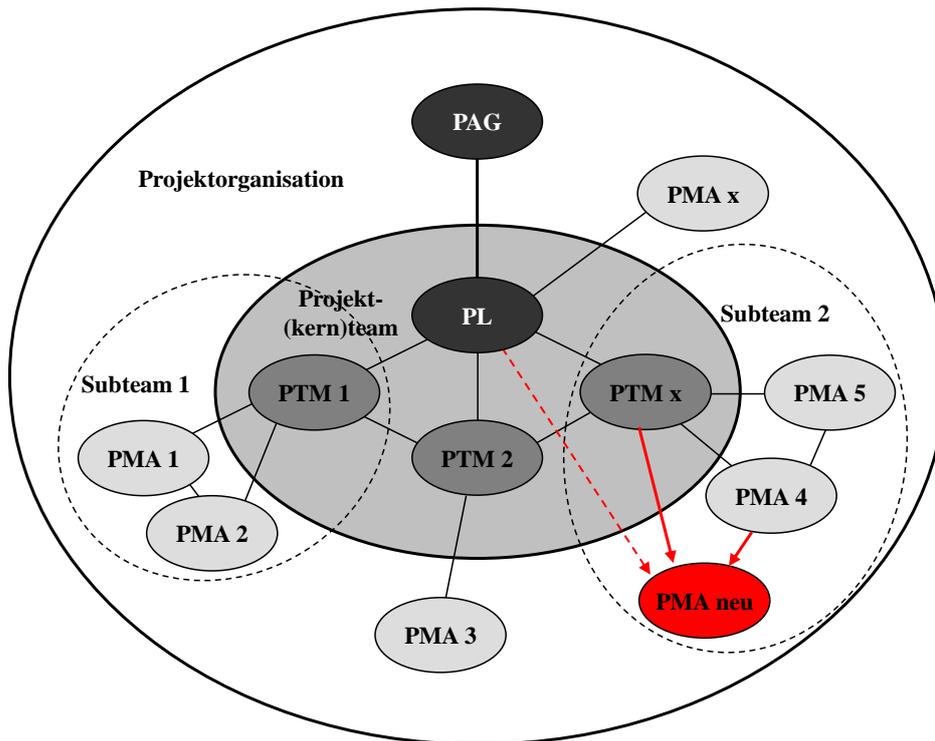


Tabelle 83: Übergabe an ein zusätzliches, neues Projektteammitglied.



Beschreibung des Übergabeszenarios	Übergebender → Rezipient	Hinweise/zu beachten
Ein <u>neuer PMA</u> kommt in die Projektorganisation	PTM → PMAneu PMA → PMAneu (PL → PMAneu)	Der neue PMA bekommt das Projekt von einem PTM oder anderen PMA aus seinem Subteam. Einzelne Übergabehalte sind dabei eventuell vom PL zu übergeben (Erwartungen klären)

Tabelle 84: Übergabe an einen zusätzlichen, neuen Projektmitarbeiter.

Aus wissenschaftlicher Perspektive bleibt zu untersuchen, inwieweit sich das einzelne Übergabeszenario auf den Wissenstransfer auswirkt. Welches Übergabeszenario für den Prozess des Wissenstransfers vorliegt, ist als gegebene Rahmenbedingung bei der Modellierung zu berücksichtigen.

7.1.2 Optimierungsmöglichkeiten von Projektübergabeprozessen aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse

Auch für die in diesem Kapitel aufgeführten Handlungsoptionen erfolgt eine Orientierung am generierten theoretischen Modell. Es werden für die jeweiligen zentralen Einflussfaktoren „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“, „interaktionsspezifische Faktoren“ und „prozessspezifische Faktoren“ konkrete Ableitungen für die Durchführung von Projektübergaben im unternehmerischen Kontext vorgenommen.

7.1.2.1 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Prinzipiell sind die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zur Durchführung einer Projektübergabe schwer zu beeinflussen.

Sollte es möglich sein, so ist die Auswahl der Personen, welche das Projekt übergeben bzw. übernehmen an deren inhaltliches Interesse am Projekt und deren Motivation für die Durchführung der Übergabe zu koppeln. Es ist nach den gewonnenen Erkenntnissen zwar anzuraten, jedoch nicht unbedingt erforderlich, dies an den Vorerfahrungen der Beteiligten mit Übergabeprozessen zu orientieren.

Die tatsächlich vorhandenen Vorkenntnisse des Rezipienten sollten direkt abgeklärt werden. Dabei sollten sowohl die fachlichen, als auch die methodischen und strukturellen Vorkenntnisse beachtet werden.

Obwohl im laufenden Projekt die zeitlichen Ressourcen oftmals sehr knapp sind, ist anzustreben, dass genügend Zeit für die Projektübergabe eingeplant wird. Ein strukturierter und festgelegter Zeitplan könnte dabei hilfreich sein (siehe auch „prozessspezifische Faktoren“).

Empfehlenswert ist es, die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene direkt durch den Übergebenden abzuklären und diese gemeinsam mit allen Beteiligten zu besprechen.

Interaktionsspezifische Faktoren

Weiterhin ist anzustreben, dass eine gute Zusammenarbeit vorhanden ist, in welcher keine Spannungen und Konflikte während des Übergabeprozesses auftreten. Sicherlich spielen dabei sehr viele Faktoren eine zentrale Rolle, sodass an dieser Stelle keine expliziten Handlungsoptionen formuliert werden können. Um jedoch Spannungen und Konflikten entgegenzuwirken, könnten sich regelmäßige Feedbackrunden positiv auswirken. Des Weiteren könnte es sich förderlich auf eine gute Zusammenarbeit auswirken, wenn der Übergebende den Rezipienten bedarfsgerecht unterstützt. Dies bedeutet, dass der Übergebende aktiv seine Hilfe anbietet, sowie für Rückfragen jederzeit zur Verfügung steht. Dies sollte bereits in der Zeitplanung berücksichtigt werden. Kann der Übergebende die Rückfragen nicht selbst beantworten, so sollte er an eine kompetente Person weiter verweisen. Dem Rezipienten ist nahe zu legen, dass die Hilfe konkret vom Übergebenden einzufordern und umgehend nachzufragen, wenn er etwas nicht verstanden hat. ^

7.1.2.2 Prozessspezifische Faktoren

Da sich eine strukturierte Projektübergabe positiv auf das Gesamturteil auswirkt, ist es anzustreben, eine möglichst gute Struktur im Prozess zu manifestieren. Zunächst sollten gezielte Übergabemeetings eingeplant werden und ein transparenter Zeitplan sollte gemeinsam erstellt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die zur Verfügung stehende Zeit gut genutzt wird. Es ist außerdem ratsam, dass sich der Übergabende vorab eine inhaltliche Struktur für die Projektübergabe überlegt und festlegt, zu welchem Zeitpunkt, welche Inhalte übergeben werden sollten. Dabei sollten von ihm pädagogische Methoden berücksichtigt werden (z. B. Didaktische Reduktion, Lernzielstufen, unterschiedliche Lerntypen, Lern- und Konzentrationskurven, etc.).

Für eine transparente Übergabestruktur ist es vorteilhaft, wenn zwischendurch zusammengefasst wird, welche Inhalte bereits übergeben wurden. Gleichzeitig könnte damit das Aufzeigen der nachfolgenden Schritte verbunden werden, sodass während der Übergabe gezielt aufgezeigt wird, welche Prozessschritte bereits durchlaufen wurden und welche noch folgen.

Neben der Übergabestruktur ist es außerdem anzuraten, die Projektstruktur aufzuzeigen. Dabei sollten neben dem allgemeinen Projektaufbau auch die konkrete Position und die Aufgaben des Rezipienten innerhalb des Projektteams erläutert werden. Gleichzeitig sollten die Projektziele und die Meilensteine zum Erreichen derselben aufgezeigt werden. Dem Rezipienten sollte klar gemacht werden, welchen Beitrag er leisten sollte, um die einzelnen Projektziele erreichen zu können.

Weiter sollten die an der Übergabe beteiligten Personen ihre gegenseitigen Erwartungen formulieren und offen kommunizieren.

Dem Rezipienten sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, den Übergabeprozess mitsteuern zu können. Gleichzeitig sollte dieser diese Möglichkeit aktiv nutzen. Gemeinsam mit dem Übergabenden könnte dazu beispielsweise festgelegt werden, welche Inhalte der Rezipient selbst erarbeiten soll und welche gemeinsam erschlossen werden.

Neben den bereits formulierten Handlungsoptionen aufgrund der durchgeführten Untersuchungen sollen nachfolgend ergänzende Hinweise für die Durchführung von Projektübergaben gegeben werden.

Um eine strukturierte Vorbereitung und Durchführung der Projektübergabe zu ermöglichen, könnte es vorteilhaft sein, den Beteiligten konkrete Vorlagen, Formulare und Checklisten zur Verfügung zu stellen. Diese sollten sicherstellen, dass alle relevanten Prozessschritte gezielt vorbereitet und durchlaufen werden können. So könnten konkrete Checklisten den Ablauf einzelner Übergabemeetings (auch für das Kickoffmeeting zu Beginn der Übergabe und das Finalmeeting am Ende der Übergabe) aufzeigen. Gleichzeitig könnte mit Hilfe dieser Vorlagen eine Dokumentation der Projektübergabe erstellt werden, sodass bei erneuten Übergaben innerhalb des Projektteams auf diese zurückgegriffen werden könnte. Ein konkretes, einfach zu bedienendes (Software)Tool, mit welchem die gezielte Vorbereitung und Durchführung direkt unterstützt wird und in welchem die Formulare, Vorlagen und Checklisten hinterlegt sind, ist anzuraten.

Eine Verbesserung der Zusammenarbeit ist sicherlich nicht einfach über Checklisten oder Ähnlichem zu erreichen. Hilfreich könnten dafür beispielsweise gezielte Workshops zur Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten der Mitarbeiter sein (z. B. Durchführen von Feedbackrunden, Umgang mit Konflikten, o.ä.).

7.2 Ergänzende theoretische Hinweise zur Durchführung von Projektübergaben

7.2.1 Umgang mit explizitem und implizitem Wissen im Projektumfeld

Als explizites Projektwissen können das im Projekthandbuch dokumentierte Wissen sowie alle schriftlichen Dokumente (Protokolle, Präsentationen, Emails usw.), welche in direktem Zusammenhang mit dem Projekt stehen, angesehen werden. Das implizite Projektwissen setzt sich aus den Erfahrungen und Erlebnissen, den persönlichen Überzeugungen, Perspektiven und Wertesysteme des Projektleiters, der Projektteammitglieder und der Projektmitarbeiter zusammen. Wie bereits in Kapitel 2.2 ausführlich erläutert, sind sich diese Mitarbeiter nicht unbedingt ihres impliziten Wissens bewusst (“we know more than we can tell”²²⁵). Daher besteht ein erster Schritt darin, ein Bewusstsein für das implizite Projektwissen innerhalb des Projektteams zu schaffen. Eine Explizierung des impliziten Wissens ist möglich, indem entsprechende Frage- und Beobachtungstechniken eingesetzt werden. Je nach Verankerung des impliziten Wissens kann dabei der Explizierungsaufwand jedoch erheblich variieren.²²⁶

Aus der Perspektive des Wissensmanagements geben Reinmann-Rothmeier/Mandl²²⁷ bzw. Büssing/Herbig²²⁸ einige Hinweise zur Weitergabe impliziten Wissens. Handelt es sich beispielsweise beim impliziten Projektwissen des Übergebenden um Tätigkeitsabläufe bzw. um im Projekt eingesetzte Methoden, so kann nach Ansicht der Autoren dieses Wissen dadurch sichtbar gemacht werden, dass die Tätigkeit bzw. die Methode vom Übergebenden vor- und vom Rezipienten nachgemacht wird. Nach Büssing/Herbig sollte der Übergebende dabei eventuell auftauchende Fehler des Rezipienten korrigieren und gemeinsam mit ihm besprechen.²²⁹ Um dem Rezipienten die Möglichkeit zu geben, nachzuvollziehen warum die Tätigkeit genau so ausgeführt werden sollte, wo Entscheidungen zu fällen sind usw. wäre es anzuraten, dass während der Ausführung vom Übergebenden laut mitgedacht wird. Relevante Dinge vorzumachen und nachmachen zu lassen sowie das laute Denken währenddessen sind dabei sicherlich vorteilhafte Techniken für den Transfer des impliziten (Methoden)Wissens. Um den Transferprozess weiter zu optimieren, sollte der Rezipient dabei aktiv in den Prozess mit einbezogen werden. Dazu sollte er aufgefordert werden, aktiv Rückfragen zu stellen. Der Rezipient sollte darauf achten, dass er so viel wie möglich selbst ausführen kann. Dabei könnte er gegebenenfalls die Unterstützung des Übergebenden und ein konstruktives Feedback einfordern und zielgerichtete Fragen stellen. Auftauchende Problemstellungen können so umgehend geklärt werden. In diesem Zusammenhang liegt es nahe, dass die Bereitschaft des Übergebenden und des Rezipienten das jeweilige Wissen weiterzugeben bzw. anzunehmen von entscheidender Bedeutung ist.

Oftmals ist die soziale Struktur des Projektteams in impliziter Form deutlich ausgeprägter, als in der expliziten Form, wie sie im Projekthandbuch dargestellt ist. Hierzu bietet es sich an, dieses System genauer zu betrachten, eventuell eine Feldanalyse²³⁰ durchzuführen und mit systemischen Fragen die Sichtweise und Problemfelder aus der jeweiligen Perspektive des Übergeben-

²²⁵ Polanyi 1967 und 1958

²²⁶ Nonaka/Takeuchi 1987, zitiert in Amelingmeyer 2004, S. 57.

²²⁷ Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002

²²⁸ Büssing/Herbig 2003

²²⁹ Büssing/Herbig 2003

²³⁰ Die Feldanalyse ist hier als eine multidisziplinäre Forschungsmethode zu verstehen, welche verwendet wird, um zu analysieren, wie Leute, Situationen und Tätigkeiten zueinander stehen. Das Konzept wird im Allgemeinen der Arbeit von Erving Goffman zugeschrieben.

den offen zu legen. Es ist jedoch abzuwägen, ob der Rezipient besser „vorurteilsfrei“ an seine neue Aufgabe herangehen und dabei nicht durch die individuelle Sichtweise des Übergebenden beeinflusst werden sollte. Dies ist im Einzelfall individuell durch die an der Übergabe beteiligten Personen zu entscheiden.

Büssing/Herbig²³¹ weisen in diesem Zusammenhang außerdem darauf hin, dass beim Umgang mit implizitem Wissen im unternehmerischen Kontext einige Risiken bestehen. Neben der bereits erwähnten Bereitschaft des Übergebenden, dieses Wissen weiterzugeben, sehen sie in der Frage nach der Zuverlässigkeit des impliziten Wissens ein weiteres Problem bzw. Risiko im Zusammenhang mit der Explizierung dieses Wissens. Sie weisen darauf hin, dass implizites Wissen fehlerhafte Inhalte enthalten kann („naive Theorien“), welche im Rahmen von Wissensmanagementinitiativen möglicherweise weitergegeben werden. Sie sind der Ansicht, dass es für gewöhnlich keine „Kontrollmechanismen“ gibt, mit denen die Richtigkeit des weiterzugebenden impliziten Wissens überprüft werden kann.²³² Sollte der Rezipient in der Lage sein, ein bestimmtes Problem zu lösen, kann nach Büssing/Herbig davon ausgegangen werden, dass das implizite Wissen angemessen und damit zuverlässig war. Kann der Rezipient das Problem nicht lösen, so kann dies ein Hinweis darauf sein, dass das Wissen unzureichend oder sogar fehlerhaft war.²³³ Solch eine Testung kann insbesondere in Projekten aus Hochrisikobereichen, wie der Kernkraftindustrie, der Flugsicherheit oder der Medizin von entscheidender Bedeutung sein.

Als drittes Problem sehen sie die Frage, was mit dem impliziten Wissen passiert, nachdem es externalisiert wurde. Diese Frage ist bisher in der Wissenschaft noch nicht hinreichend untersucht und diskutiert worden. Herbig fand heraus, dass die Reintegration impliziten Wissens das externalisiert wurde, für den Rezipienten Probleme mit sich bringen kann.²³⁴ Beispielsweise sind Gefühle, die im impliziten Wissen eine reliable Informationsquelle darstellen, im expliziten Wissen eher störend. Bevor implizites Wissen vom Rezipienten genutzt werden kann, muss es von diesem wieder internalisiert werden. D. h., die Erfahrung des Übergebenden muss vom Rezipienten verstanden werden, damit der Rezipient das Wissen des Übergebenden aufnehmen kann.²³⁵ Dieser Prozess ist jedoch wissenschaftlich noch nicht genau untersucht. Insbesondere sei in diesem Zusammenhang auf die oben vorgeschlagene Feldanalyse hingewiesen, bei welcher genau diese „Gefühle“ externalisiert werden sollen, was zu Problemen führen könnte. Ob und in welcher Form bzw. in welcher Tiefe eine Feldanalyse durchgeführt werden sollte, ist im Einzelfall von den Beteiligten selbst zu entscheiden.

²³¹ Büssing/Herbig 2003, S. 63

²³² Büssing/Herbig 2003

²³³ Büssing/Herbig 2003, S. 63

²³⁴ Herbig 2001

²³⁵ Beachte diesbezüglich den Hinweis zur Darstellung der impliziten sozialen Projektstruktur.

7.2.2 Umsetzungshinweise aufgrund des betriebswirtschaftlichen Bausteinansatzes nach Probst/Raub/Romhardt

Der betriebswirtschaftliche Bausteinansatz nach Probst/Raub/Romhardt gibt neben Hinweisen zur theoretischen Modellierung des Übergabeprozesses auch wertvolle Impulse zur Einführung und Umsetzung von Wissensmanagementinitiativen. Daher sollen nachfolgend jene Bausteine kurz erläutert werden, welche aus theoretischer Sicht weitere Hinweise zur Umsetzung liefern.

Baustein „Wissensbewertung“

Der Baustein der Wissensbewertung hängt nach Ansicht von Probst/Raub/Romhardt sehr stark von den richtigen Indikatoren zur Messung des Erfolgs ab.²³⁶ Ohne die Bewertung, inwieweit sich die Investitionen im Wissensmanagement gelohnt haben, kann dieses kaum effizient betrieben werden. Der klassische Managementkreislauf bleibt in diesem Fall offen.

Bei der Bewertung des Erfolgs des Wissensmanagements handelt es sich um ein Controlling von nicht-monetären Größen, die in vielfältigen Abhängigkeiten zueinander stehen. Da dadurch auch die Wissensbilanzierung nicht den herkömmlichen Bilanzierungsrichtlinien entsprechen kann, sind unterschiedliche Fehler bei der Messung möglich. So kann es beispielsweise vorkommen, dass wichtiges Wissen, wie das interne oder das wettbewerbskritische Wissen, nicht gemessen wird, dass das kollektive Wissen zugunsten des individuellen Wissens übergangen wird oder dass quantitative Messgrößen den qualitativen vorgezogen werden.

Betrachtet man diesen Baustein aus der Perspektive des Projektübergabeprozesses, so bedeutet dies, dass der Transferprozess durch die Beteiligten selbst bewertet werden sollte. Dabei ist es anzuraten, diese Bewertung zunächst durch den individuellen Mitarbeiter vornehmen zu lassen und anschließend die jeweiligen subjektiven Bewertungen in einer sogenannten „Lessons-Learned-Sitzung“ gemeinsam mit allen Beteiligten zu besprechen, um so für weitere Projektübergaben das vorhandene Verbesserungspotenzial ausschöpfen zu können. Denkbar wäre hierbei ein Evaluationsbogen, um den Prozess weiter systematisch optimieren zu können. In diesem Zusammenhang besteht sicherlich eine Schwierigkeit darin, dass die jeweiligen Bewertungsgrößen zunächst identifiziert und gemeinsam festgelegt werden müssen.

Baustein „Wissens(ver-)teilung“

Der Baustein der Wissens(ver-)teilung beschreibt, welche Mitarbeiter über welches Wissen und welchen Fähigkeiten in welchem Umfang verfügen müssen und wie diese (Ver-)teilungsprozesse gestaltet werden können. Mit (Ver-)teilung ist sowohl das Verteilen im distributiven Sinne, als auch das Teilen im Sinne des gemeinsamen Bereitstellens des individuellen Wissens im Unternehmen gemeint. Dabei steht zum einen die Bedeutung der Teamarbeit, zum anderen aber auch die Thematik von Fusionen, Akquisitionen und Deinvestitionen im Fokus. Lösungsansätze sind hierbei nach Probst/Raub/Romhardt die Realisierung von Wissensmultiplikation (rasche Sozialisation neuer Mitarbeiter) und der Aufbau von Wissensnetzen (z. B. über

²³⁶ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 212ff.

das Intranet).²³⁷ Instrumente der Wissens(ver-)teilung sind hierbei auf der organisationalen (z. B. Organisationsform), der physischen (z. B. räumliche Nähe) und der technischen Ebene (z. B. Intranet) zu finden.

Bei Projektübergaben wird das Wissen zwischen dem Übergebenden und dem Rezipienten geteilt. Somit kann der gesamte Prozess der Projektübergabe diesem Baustein zugeordnet werden. Um das entsprechende Wissen weitergeben zu können, muss zunächst geklärt werden, welcher Projektmitarbeiter über welches (implizite und explizite) Projektwissen und welchen Fähigkeiten in welchem Umfang verfügt. Das Wissen über die Verteilung des internen Projektwissens ist für den Rezipienten von zentraler Bedeutung, da es ihm dadurch ermöglicht wird, die entsprechenden Ansprechpartner für bestimmte Fragestellungen direkt zu kontaktieren.

Baustein „Wissensnutzung“

Damit das Wissen einen Wert hat, muss das entwickelte Wissen im Unternehmen genutzt und im betrieblichen Prozess angewendet werden. Deshalb soll dieser Baustein nach Probst/Raub/Romhardt sicherstellen, dass die organisationale Wissensbasis genutzt wird.²³⁸ Allein ein Vorhandensein von Zugangsmöglichkeiten stellt jedoch nicht unbedingt sicher, dass das vorhandene Wissen von den Mitarbeitern entsprechend genutzt wird. Neben der Überwindung von Nutzungsbarrieren stellen Probst/Raub/Romhardt den Wissensnutzer als Kunden des Wissensmanagements in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. In den Bereich der Infrastruktur gehört ihrer Meinung nach außerdem die Gestaltung des Arbeitskontextes.²³⁹ So könnte beispielsweise eine entsprechende Anordnung der Arbeitsplätze bzw. einzelner Abteilungen den Wissensfluss fördern.²⁴⁰

Betrachtet man diesen Baustein weniger in Bezug auf die Modellierung, als vielmehr in Bezug auf die Implementierung der Prozessoptimierung im unternehmerischen Kontext, so ist in diesem Zusammenhang sicherzustellen, dass die vorgeschlagenen Handlungsoptionen von den Mitarbeitern genutzt werden. Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass zunächst gewisse Nutzungsbarrieren überwunden werden müssen. Diese könnten sowohl im personellen, als auch im organisatorischen Kontext zu finden sein. Es ist naheliegend, dass in einem ersten Schritt die Mitarbeiter befähigt werden müssen, zukünftige Projektübergaben entsprechend durchführen zu können. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang die Erstellung eines gezielten Schulungskonzepts für die Mitarbeiter. Gleichzeitig sollte bei allen Beteiligten die Bereitschaft vorhanden sein, das Projekt übergeben bzw. übernehmen zu wollen. Diesbezüglich spielen sicherlich auch die jeweiligen Persönlichkeitsfaktoren, wie beispielsweise die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit oder auch die Freundlichkeit der Übergebenden und der Rezipienten eine Rolle. Als elementar, sind im Zusammenhang mit dem Baustein der Wissensnutzung, die organisationalen Kontextfaktoren anzusehen.

²³⁷ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 153

²³⁸ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 177

²³⁹ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 178

²⁴⁰ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 181

Nach dem Bausteinansatz von Probst/Raub/Romhardt stellt die organisationale Wissensbasis die Grundlage für einen unternehmensweiten Lernprozess dar. Insbesondere um zu verhindern, dass beim Ausscheiden von Mitarbeitern aus dem Unternehmen individuelles und organisationales Wissen unwiederbringlich verloren geht, braucht es Möglichkeiten zur Wissensbewahrung. Der Prozess der Wissensbewahrung soll dem Wissensverlust entgegenarbeiten. Nach Probst/Raub/Romhardt besteht dieser Prozess aus drei Phasen: (1) Selektion, (2) Speicherung und (3) Aktualisierung.²⁴¹ Nach Ansicht der Autoren sollen in Phase 1 die neu gewonnenen Erfahrungen, Daten und Informationen in wertvolle (zu bewahren) und wertlose (nicht zu bewahren) getrennt werden.²⁴² Sie weisen darauf hin, dass nicht alles dokumentiert und bewahrt werden kann. Für sie liegt die Herausforderung darin, wertvolle und wertlose Erfahrungen voneinander zu trennen und wertvolle Daten, Informationen und Fähigkeiten in organisationale Systeme zu überführen, durch welche diese für das gesamte Unternehmen nutzbar werden.²⁴³ In der zweiten Phase werden die selektierten, als wertvoll eingestuften Erfahrungen, Daten und Informationen gespeichert. Dies soll durch eine Dokumentation geschehen, welche sicherstellt, dass das Wissen für Dritte wieder verwendbar ist. Dazu gibt es nach Probst/Raub/Romhardt individuelle, kollektive und elektronische Möglichkeiten der Bewahrung.²⁴⁴

In der dritten Phase wird schließlich der Bedeutung der organisationalen Wissensbasis Rechnung getragen. Nach dem Bausteinansatz von Probst/Raub/Romhardt können erfolgreiche, richtige Entscheidungen nur getroffen werden, wenn auf Wissen, welches auf dem neuesten Stand ist, zurückgegriffen werden kann.²⁴⁵ Die Autoren sind der Meinung, dass dazu abgesichert werden muss, dass die Inhalte der Wissensbasis aktuell und korrekt sind und dass veraltete und fehlerhafte Komponenten entfernt oder entsprechend gekennzeichnet sind.

Schon die generelle Entscheidung, welche Erfahrungen, Daten und Informationen als wertvoll und welche als wertlos zu erachten sind, ist sicherlich eine Frage der Perspektive. Gerade in Bezug auf Projektübergaben zeigt es sich hier erneut, wie elementar die Identifikation des relevanten, wertvollen und damit zu bewahrenden expliziten und impliziten Projektwissens ist. Das Projektwissen sollte dazu vom Projektleiter stets auf dem aktuellen und korrekten Stand gehalten und dokumentiert werden. Als hilfreich und unterstützend kann hierbei eine gut ausgearbeitete Projektstruktur und die kontinuierliche Pflege eines strukturierten und transparenten Projekthandbuches angesehen werden.

Der ersten und dritten Phase muss meines Erachtens sehr kritisch begegnet werden. Es bleibt die Frage zu klären, inwieweit es überhaupt möglich ist, Inhalte der Wissensbasis stets aktuell und korrekt zu halten. Wer entscheidet letztendlich darüber, welche Komponenten wertvoll und welche wertlos sind, welche fehlerhaft und welche veraltet sind?

Probst/Raub/Romhardt plädieren dafür, dass das Wissensmanagement in jedem Unternehmen fest verankert werden sollte. Dazu sollten die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung gestellt, kompetente Wissensmanager eingestellt und die erforderlichen Infrastrukturen geschaffen

²⁴¹ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 193 und S. 209

²⁴² Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 194 f.

²⁴³ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 194

²⁴⁴ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 208

²⁴⁵ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 207

werden. Zu Beginn aller Wissensmanagementaktivitäten stehen, nach Meinung der Autoren, allerdings das Verstehen der Unternehmenskultur und ihre Art mit Wissen umzugehen.²⁴⁶ Für den richtigen Einstieg ist eine kritische Reflexion des Ist-Zustandes erforderlich. Probst/Raub/Romhardt empfehlen diesbezüglich, dass sich die Verantwortlichen zunächst fragen sollten, inwieweit sie mit den bisherigen Ergebnissen im Umgang mit Wissen zufrieden sind. Zu betonen ist, dass dabei eine ehrliche Selbsteinschätzung zu Beginn aller Maßnahmen des Wissensmanagements vorhanden sein sollte.

Dieser Anspruch sollte auch im Rahmen dieser Arbeit erfüllt werden. So wurde forschungsmethodisch in einer zweistufigen Untersuchung zunächst mit Hilfe von Leitfadeninterviews und deren qualitativen Auswertungen der Ist-Zustand analysiert, bevor darauf aufbauend eine quantitative Befragung durchgeführt wurde, durch welche die Haupteinflussfaktoren herauskristallisiert und in einem theoretischen Modell für den gelungenen Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen expliziert werden konnte. Dadurch war es möglich, ein wie von Probst/Raub/Romhardt gefordertes, „effektives Wissensmanagement“²⁴⁷ im Unternehmen einzuführen.

²⁴⁶ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 239

²⁴⁷ Probst/Raub/Romhardt 2006, S. 31

8 Zusammenfassung

8.1 Zielsetzung des Forschungsprojekts

Ziel dieser Arbeit war es, relevante Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen zu ermitteln, diese empirisch abzusichern und im Anschluss daran Handlungsoptionen für Optimierungen von Projektübergaben zu formulieren. Dazu wurde im Rahmen einer Auftragsstudie im Zeitraum von September 2007 bis Januar 2010 ein mehrstufiges Forschungsprojekt am Forschungs- und Entwicklungsstandort eines internationalen Großkonzerns der Elektrobranche durchgeführt.

Zur Sondierung des Feldes wurden in einer ersten Stufe Vorgespräche und qualitative Leitfadenterviews in unterschiedlichen Abteilungen mit Übergebenden und Rezipienten aus verschiedenen Hierarchieebenen geführt. Im Anschluss daran konnte aufgrund der theoretischen Befundlage und mit Hilfe der aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse in einer zweiten Stufe eine fundierte quantitative Untersuchung in Form einer Onlinebefragung durchgeführt werden. Die Struktur des Fragebogens orientierte sich dabei an einem zuvor generierten theoretischen Modell, welches den Projektübergabeprozess aus den drei Perspektiven der Lehr-Lernforschung, des Wissens- und des Projektmanagements beleuchtet.

An der Befragung beteiligten sich insgesamt 115 Mitarbeiter, wovon 73 den Fragebogen aus der Perspektive der Rezipienten und 42 Mitarbeiter den Fragebogen aus der Perspektive der Übergebenden bearbeiteten. Aufgrund der umfangreichen Befragung war es somit möglich, die zuvor ermittelten Hinweise und Trends aus beiden Perspektiven empirisch breiter abzusichern, um so fundierte Handlungsoptionen für die Optimierung von Projektübergabeprozessen formulieren zu können. Mit Hilfe dieser Handlungsoptionen wurde ein zweiteiliges Programm zur gezielten Prozessoptimierung am Stuttgart Technology Center initiiert. Zur Vorbereitung und Durchführung von Projektübergaben wurde ein unterstützendes Softwaretool sowie ein Workshopkonzept entwickelt und am Forschungs- und Entwicklungsstandort in Stuttgart implementiert. Die Mitarbeiter wurden zur Handhabung des Softwaretools und zur Durchführung von Projektübergaben geschult, sodass zukünftige Projektübergaben als optimierter Prozess durchgeführt werden könnten. Eine Evaluation dieses optimierten Prozesses wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt.

8.2 Zentrale Erkenntnisse

Eine erfolgreiche Projektübergabe ist nach der Definition in dieser Forschungsarbeit dadurch gekennzeichnet, dass der Rezipient möglichst schnell, eigenständig, produktiv und effizient tätig wird. Um zu untersuchen, von welchen Faktoren eine erfolgreiche Projektübergabe beeinflusst wird, wurde zunächst ein theoretisches Modell generiert, welches die drei zentrale Einflussbereiche „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“, „Interaktionsspezifische Faktoren“ und „Prozessspezifische Faktoren“ für den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen zeigt.

Da der Projektübergabeprozess mit einem Lehr-Lernprozess verglichen wird, in welchem sich der Übergebende in der Rolle des Lehrenden, und der Rezipient in der Rolle des Lernenden befindet, wurde zur Generierung des Modells zunächst die Perspektive der Lehr-Lernforschung präferiert und anschließend durch die Perspektive des Wissens- und des Projektmanagements

ergänzt. Dazu wurden in einem ersten Schritt bestehende Modelle schulischen Lernens und deren Weiterentwicklungen sowie Qualitätskriterien eines guten Unterrichts herangezogen und entsprechend der vorliegenden Fragestellung adaptiert. Das so entstandene Grundmodell wurde sukzessive durch bereits vorliegende Erkenntnisse aus dem Wissens- und Projektmanagement und deren Adaption auf Projektübergabesituationen ergänzt.

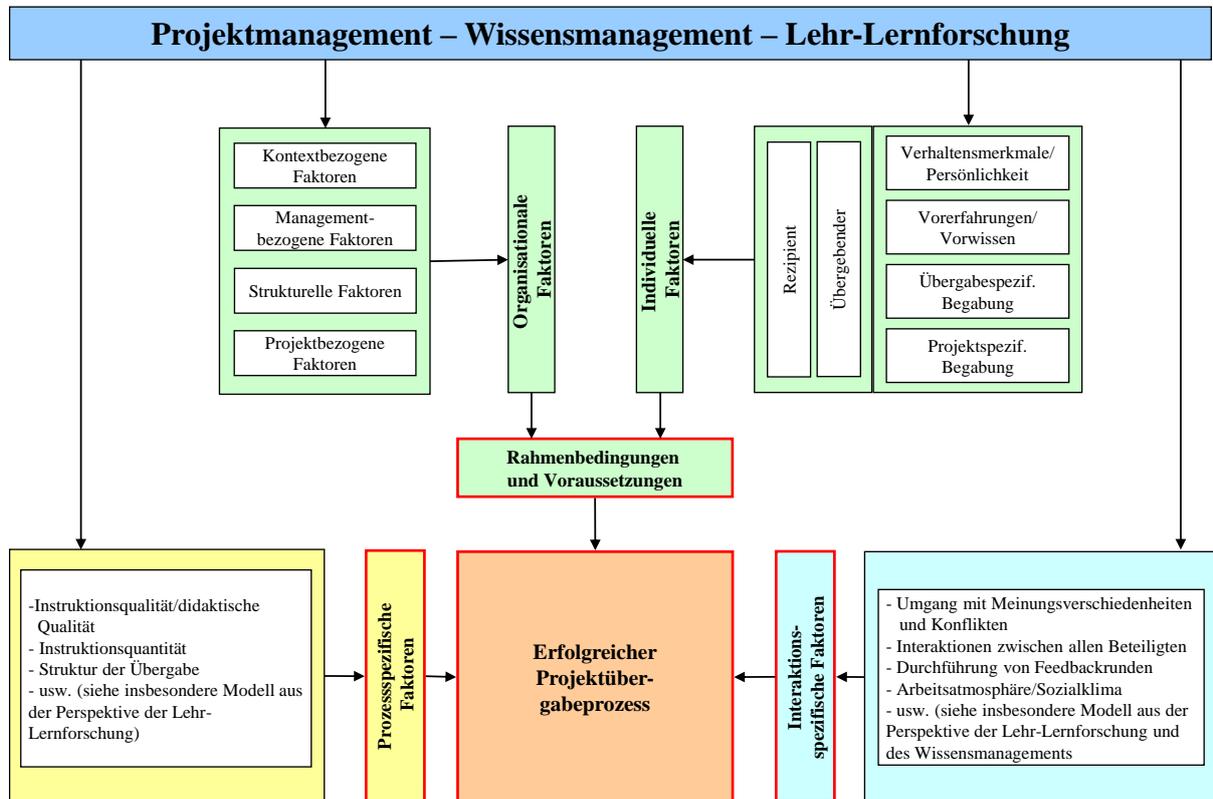


Abbildung 33: Vereinfachtes theoretisches Modell von Projektübergabeprozessen.

Wie in oben stehender vereinfachter Abbildung des entwickelten Modells zu erkennen ist, wird ein erfolgreicher Projektübergabeprozess durch drei zentrale Einflussbereiche gekennzeichnet:

- (1) durch den von den direkt beteiligten Personen nahezu nicht zu beeinflussenden Bereich der „Rahmenbedingungen und Voraussetzungen“. Dieser ist wiederum durch die organisationalen Faktoren, welche durch das Unternehmen bzw. die übergeordnete Hierarchie vorgegeben werden und die individuellen Einflussfaktoren der Übergebenden und Rezipienten gekennzeichnet.
- (2) durch die interaktionsspezifischen Faktoren, welche die direkte Zusammenarbeit, die Kommunikation und die Interaktion der Beteiligten kennzeichnen und von diesen bedingt beeinflussbar sind und
- (3) durch die prozessspezifischen Faktoren, welche den eigentlichen Wissenstransferprozess genauer spezifizieren und welche von den Beteiligten direkt beeinflusst werden können.

Da die Analysen mit beiden Perspektiven (jene der Rezipienten und jene der Übergebende) sowie mit dem zusammengeführten Datensatz der beiden Perspektiven durchgeführt wurden, variieren die Faktordimensionen und deren Varianzausschöpfung. Um weitere empirisch abgesicherte Aussagen über die Einflussfaktoren und deren Einflussstärke gewinnen zu können, wurden im Anschluss multivariate Regressionsanalysen durchgeführt. Dadurch konnten die wesentlichen Optimierungspotenziale und die damit verbundenen Einflussstärken einzelner Faktoren

aufgedeckt und die eigentlichen „Stellschrauben“ für die Optimierung von Projektübergaben identifiziert werden. Demnach sind die stärksten Einflussfaktoren für eine gelungene Projektübergabe aus der Perspektive der Rezipienten die Übergabestruktur und eine gute Zusammenarbeit. Außerdem beeinflussen die klaren Erwartungen und eine bedarfsgerechte Unterstützung sowie das inhaltliche Interesse der Beteiligten am Projekt den Übergabeerfolg in signifikanter Weise. Die Arbeitsbelastung und das Vorwissen des Rezipienten spielt nach den durchgeführten Regressionsanalysen keine Rolle für den Übergabeerfolg. Da aus der Perspektive der Übergebenden nur eine relativ kleine Stichprobe (N = 42) vorhanden war, konnten durch die Regressionsanalyse in diesem Fall lediglich statistische Trends aufgezeigt werden, mit welchen einzelnen Hinweisen formuliert werden konnten. So müsste es für die Übergebenden für eine erfolgreiche Projektübergabe von Bedeutung sein, dass eine gute Zusammenarbeit und eine hohe Motivation vorhanden sind.

Folgende Einflussfaktoren kristallisierten sich insgesamt innerhalb der Haupteinflussbereiche aufgrund der durchgeführten Analysen heraus:

Haupteinflussbereich 1: Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

- Inhaltliches Interesse der Beteiligten am Projekt
- Motivation der Beteiligten das Projekt zu übergeben bzw. zu übernehmen

Haupteinflussbereich 2: Interaktionsspezifische Faktoren

- Gute Zusammenarbeit
- Bedarfsgerechte Unterstützung des Rezipienten

Haupteinflussbereich 3: Prozessspezifische Faktoren

- Übergabestruktur
- klare gegenseitige Erwartungen und klar kommunizierte Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene.

Die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen ergab, dass es keinen Einfluss auf die Bewertung des Übergabeerfolgs hat, ob das Projekt an einen neuen oder an einen bereits intern tätigen Mitarbeiter übergeben wird. Auch die Vorerfahrung mit Projektübergaben seitens des Übergebenden spielt für die Bewertung der Projektübergabe keine Rolle. Für die Befragten hatte es allerdings einen zentralen Einfluss, dass ausreichend Zeit für die Übergabe eingeplant ist und dass diese Zeit, zumindest subjektiv gut genutzt wird. Für eine strukturierte Projektübergabe ist es besonders wichtig, dass gezielte Übergabemeetings eingeplant und durchgeführt werden. Die Übergabe sollte eine inhaltliche Struktur aufweisen, wobei im Laufe des Übergabeprozesses immer wieder eine Zusammenfassung der bereits übergebenen Inhalte sowie ein Ausblick auf die noch folgenden gegeben werden sollte. Für den Rezipienten ist es außerdem wichtig, dass er zu Beginn der Übergabe die Projektstruktur, sowie die Projektziele und Meilensteine aufgezeigt bekommt. Außerdem sollte sein Vorwissen durch den Übergebenden gezielt abgeklärt werden.

Dass der Rezipient die Möglichkeit hat, die Projektübergabe mitzusteuern, und dass er diese Möglichkeit auch nutzt, hat für die Übergebenden einen signifikanten Einfluss auf das Gesamturteil der Projektübergabe. Für die Rezipienten ist es dabei wichtiger, dass gemeinsam festgelegt wird, welche Inhalte sie selbst erarbeiten sollen und welche gezielt durch den Übergebenden übergeben werden.

Nachfolgende Tabelle zeigt die wesentlichen Einflussfaktoren und die daraus abgeleiteten Handlungsoptionen in der Übersicht. Die Unterteilung innerhalb der Tabelle erfolgt dabei in Anlehnung an das theoretische Modell in die entsprechenden zentralen Einflussbereiche.

Einflussfaktor	abgeleitete Handlungsoptionen
1. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen	
Motivation	- Wenn möglich: Abklären der Motivation für die Übergabe beim Übergebenden und Rezipienten.
Inhaltliches Interesse	- Wenn möglich: Abklären des inhaltlichen Interesses am Projekt beim Übergebenden und Rezipienten.
Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene	- Gezieltes Abklären der Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene. - Offene Kommunikation der Erwartungen zu Beginn der Übergabe.
Zeitplanung	- Ausreichend Zeit einplanen. - Zur Verfügung stehende Zeit gut nutzen.
2. Interaktionsspezifische Faktoren	
Zusammenarbeit	- Herstellen einer spannungs- und konfliktfreie Arbeitsatmosphäre - Regelmäßige Feedbackrunden durchführen. - Dabei hilfreich: Eine für alle Beteiligten offene Gesprächsatmosphäre herstellen.
Unterstützung	- Aktives Einfordern der Unterstützung durch den Rezipienten. - bzw. aktives Anbieten der Unterstützung durch den Übergebenden. - Möglichkeit jederzeit Rückfragen zu stellen. - Ggf. an kompetente Personen weiter verweisen.
3. Prozessspezifische Faktoren	
Abklären des Vorwissens	- Wenn möglich: Bereits in Vorbereitungsphase der Projektübergabe fachliches, methodisches und strukturelles Vorwissen des Rezipienten abklären (sonst zu Beginn der Übergabe).
Projektstruktur, -ziele, Meilensteine aufzeigen	- Aufzeigen der Projektstruktur, der Projektziele und der Meilensteine zu Beginn der Übergabe. - Dabei: Klarmachen, welchen Beitrag zur Zielerreichung der Rezipient leisten soll.
Erwartungen	- Offene Kommunikation der gegenseitigen Erwartungen zu Beginn der Übergabe. - Im laufenden Prozess: Überprüfung, ob Erwartungen erfüllt wurden bzw. erfüllt werden können (ggf. anpassen der Erwartungen)
Übergabestruktur	- Gezielt eingeplante Übergabemeetings. - Inhaltlich strukturierte Übergabe. - Aufzeigen der inhaltlichen Struktur - Im laufenden Prozess: Zusammenfassungen der Inhalte, welche bereits übergeben wurden. - Im laufenden Prozess: Aufzeigen, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.
Gemeinsames Steuern des Übergabeprozesses	- Dem Rezipienten die Möglichkeit geben, die Übergabe aktiv mitzusteuern. - Auffordern des Rezipienten dies aktiv zu tun. - Gemeinsam festlegen, welche Inhalte der Rezipient selbst erarbeitet soll und welche vom Übergebenden direkt übergeben werden.

Tabelle 85: Wesentliche Einflussfaktoren auf den Projektübergabeprozess und daraus abgeleitete Handlungsoptionen.

Mit Hilfe der formulierten Handlungsoptionen konnte ein Optimierungsprogramm entwickelt werden, welches eine strukturierte Vorbereitung und Durchführung von Projektübergaben ermöglicht. Dazu wurde zum einen ein Softwaretool generiert, welches unterschiedliche Vorlagen und Checklisten enthält. Dem Übergebenden wird damit ermöglicht, die Projektübergabe gezielt zu planen und vorzubereiten. Dabei stehen ihm Vorlagen zur Formulierung der Übergabeziele, zur Abklärung des Vorwissens, der Voraussetzungen und der Erwartungen sowie zur zeitlichen Planung und zur Auf- und Vorbereitung der zu übergebenden Inhalte zur Verfügung. Da der Übergabeprozess aufgrund der durchgeführten Prozessoptimierung zukünftig eine vorgegebene Struktur mit einem Kickoff-, mehreren Übergabemeetings und einem Finalmeeting hat, sind für die unterschiedlichen Meetings verschiedene Checklisten im Softwaretool hinterlegt. Dadurch soll sichergestellt werden, dass eine umfassende Übergabe stattfinden kann und alle Prozessschritte gezielt und geführt durchlaufen werden können.

Neben dem Softwaretool wurde ein Workshopkonzept entwickelt, mit dessen Hilfe die Mitarbeiter am Stuttgart Technology Center gezielt darauf vorbereitet wurden, zukünftige Projektübergaben gekonnt planen und durchführen zu können. Sie wurden außerdem für kommunikative und soziale Prozesse während Projektübergaben sensibilisiert.

8.3 Kritische Auseinandersetzung und weitere Forschungsfragen

Der zentralen Fragestellung, welche Faktoren den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen beeinflussen, konnte sich mit Hilfe der in dieser Forschungsarbeit durchgeführten Analysen, angenähert werden. Durch die gewonnenen Erkenntnisse konnten geeignete Handlungsoptionen für die Optimierung von Projektübergaben im unternehmerischen Kontext formuliert werden. Daraus wurde ein zweiteiliges Optimierungsprogramm entwickelt, welches als Pilotprojekt direkt im unternehmerischen Kontext implementiert werden konnte.

Das mehrstufige Forschungsdesign mit Vorgesprächen und qualitativen Leitfadeninterviews in der ersten Stufe und der darauf aufbauenden umfangreichen quantitativen Onlinebefragung in der zweiten Stufe stellte eine fundierte, ausreichende Erfassung der relevanten Daten sicher und ermöglichte eine fundierte empirische Analyse und statistische Auswertung. Als vorteilhaft zeigte sich dabei die Betrachtung des Projektübergabeprozesses aus drei unterschiedlichen Perspektiven, der Perspektive der Lehr-Lernforschung, des Wissens- und des Projektmanagements.

Dieser interdisziplinäre Ansatz sollte wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden und gleichzeitig einen direkten, gewinnbringenden Nutzen im unternehmerischen Kontext bieten. Durch die Entwicklung eines wissenschaftlich fundierten und gleichzeitig praxisorientierten Optimierungsprogramms, welches pragmatische Ansätze liefert und welches ohne allzu großen Aufwand im unternehmerischen Kontext implementiert werden kann, sollte diese Arbeit gerecht werden.

Prinzipiell besteht die Möglichkeit, den Erfolg des Wissenstransfers in Projektübergabeprozessen auf objektiver Ebene oder auch über die subjektiven Einschätzungen der Ausprägungen durch die Betroffenen zu gewinnen. Aus forschungsmethodischen und aus Aufwandsgründen wurden in der vorliegenden Arbeit generell subjektive Einschätzungen erhoben, wobei die unterschiedlichen Perspektiven (jene der Rezipienten und jene der Übergebenden) genutzt und so eine gewisse Objektivierung erreicht werden konnte. Eine klare objektive Erfassung des Übergabeerfolgs und auch des aufgrund der theoretischen Befundlage für den Übergabeerfolg sehr relevanten Einflussfaktors des „Vorwissens des Rezipienten“ war unter den gegebenen Rah-

menbedingungen schwer zu realisieren. Die untersuchten Projektübergaben waren alle durch sehr unterschiedliche, individuelle Projektanlagen gekennzeichnet, wodurch eine objektive Erfassung nahezu unmöglich war. Auch das jeweilige Vorwissen der Rezipienten im Bezug auf die individuellen Projekthinhalte war aufgrund dieser Tatsache nicht auf objektiver Ebene zu ermitteln.

Bevor die Befragten im Rahmen der quantitativen Datenerhebung den Gesamterfolg der zuletzt durchgeführten Übergabe bewerteten, wurden von ihnen die Messkriterien für eine erfolgreiche Projektübergabe selbst festgelegt. Dadurch wurde ein individueller und subjektiver Bezugsrahmen für die anschließende Bewertung der zuletzt durchgeführten Projektübergabe aufgespannt, wodurch eine generelle Vergleichbarkeit der Bewertungen schwierig wurde. Allerdings kristallisierten sich folgende Kriterien als zentrale Messkriterien für eine erfolgreiche Projektübergabe aus Sicht der Beteiligten heraus:

- möglichst schnelles,
- eigenständiges,
- produktives und
- effizientes

Mitarbeiten des Rezipienten im Projektteam und somit zur Erreichung der Projektziele beitragen.

In den zuvor durchgeführten qualitativen Leitfadeninterviews konnte bereits eine Tendenz zu diesen Kriterien erkannt werden. Für zukünftige Untersuchungen ist es anzuraten, diese Kriterienkombination als Bezugsrahmen zur Messung erfolgreicher Projektübergaben heranzuziehen und die zu analysierenden Projektübergaben anhand dieser Kriterienkombination bewerten zu lassen.

Die Stichprobengrößen waren mit $N = 73$ aus der Perspektive der Rezipienten und $N = 42$ aus der Perspektive der Übergebenden suboptimal, um fundierte Analysen und stabile Datenauswertungen durchführen zu können. Insbesondere die kleine Stichprobe aus der Perspektive der Übergebenden führte dazu, dass keine stabilen Ergebnisse erzielt und lediglich Hinweise und Trends formuliert werden konnten. Mit einer größeren Stichprobe wäre es eventuell sogar möglich gewesen, Strukturgleichungsmodelle aufzustellen, um so zu noch aussagekräftigere Ergebnisse zu gelangen. Allerdings ist, um überhaupt ansatzweise sinnvolle Parameterschätzungen vornehmen zu können, eine Stichprobengröße von $N > 200$ erforderlich, weshalb für die vorliegenden Datensätze mit $N = 73$ bzw. $N = 42$ diese Analyseverfahren nicht herangezogen werden konnte.

Wertvolle Hinweise konnten im Rahmen der durchgeführten Leitfadeninterviews dadurch gewonnen werden, dass „direkte Übergaben“ analysiert werden konnten. „Direkt“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sowohl der Rezipient, als auch der Übergebende zur durchgeführten Übergabe befragt werden konnten. So bestand die Möglichkeit, die unterschiedlichen Perspektiven direkt zu vergleichen. Dabei konnten affektive Dissonanzen aufgedeckt werden, welche darauf verweisen, dass insbesondere die persönlichen, individuellen Wahrnehmungen der Beteiligten und deren unterschiedliche Interpretationen einen direkten Einfluss auf die Beurteilung des Übergabeprozesses haben. Wünschenswert wäre für zukünftige quantitative Untersuchungen, dass eine direkte Zuordnung des Rezipienten und des Übergebenden zur beurteilten Projektübergabe vorgenommen werden kann. Dies konnte jedoch im vorliegenden Forschungsprojekt nicht realisiert werden, da aufgrund der retrospektiven Betrachtung der durchgeführten Pro-

jektübergaben oftmals die Übergebenden das Unternehmen bereits verlassen hatten und auch die Rezipienten im Nachhinein nicht immer verfügbar waren [z. B. bei (Teil)Projektübergaben an temporäre Mitarbeiter wie Werkstudenten oder Diplomanten, welche in der durchgeführten Befragung ebenfalls erfasst wurden].

Die durchgeführte Untersuchung wirft weitere Forschungsfragen auf. Zunächst ist anzustreben, das eingeführte Optimierungsprogramm einer Evaluation zu unterziehen, um dieses kritisch zu hinterfragen und um daraus weitere Optimierungsschritte in einem iterativen Prozess ableiten zu können. Außerdem bleiben unterschiedliche Projektübergabeszenarien und deren Auswirkung auf den Gesamterfolg der Projektübergabe zu untersuchen. Dabei sollte der Einfluss von unterschiedlichen Projektorganisationen nicht unbeachtet bleiben.

Außerdem sollte der Transfer von implizitem (Projekt)Wissen im Rahmen von Projektübergaben genauer untersucht werden. Dabei könnte beispielsweise erforscht werden, welche Möglichkeiten der Identifikation von implizitem Projektwissen bestehen und wie sich diese auf eine erfolgreiche Projektübergabe auswirken. Welche Auswirkungen erfolgreiche Projektübergaben auf die Unternehmenskultur und das Selbstmanagement der Beteiligten sowie im Bewusstsein für kommunikative Prozesse seitens des Unternehmens und der Mitarbeiter haben, musste in dieser Forschungsarbeit ebenfalls offen bleiben und könnte aufgrund nachfolgender Forschungen weitere Erkenntnisse für die Auswirkungen von erfolgreichen Projektübergaben erschließen. Auch Projektübergaben in interkulturellen Projektteams, bei welchen die organisationalen und individuellen Faktoren zu den hier untersuchten Projektübergaben sicherlich differieren und sich somit auch die Auswirkungen auf die interaktions- und prozessspezifischen Faktoren verändern, könnten in weiteren Forschungsstudien analysiert werden, um so weitere Handlungsoptionen für diese Projektteams generieren zu können.

9 Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F. / Sembill, D. / Steinhoff, E. (1979): Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 25, S. 191-208.

Alavi, M. / Leidner, D.E. (2001): Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual foundations and Research Issues. In: MIS Quarterly (25/1), S. 107-136.

Amelingmeyer, J. (2004): Wissensmanagement: Analyse und Gestaltung der Wissensbasis von Unternehmen. 3. Aufl. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Anderson, J. R. (1983): The architecture of cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anderson, J. R. (2001): Kognitive Psychologie. Übersetzt und herausgeg. von Graf, R. / Grabowski, J. 3. Aufl. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akad. Verlag.

Anderson, L. W. (Hrsg.) (1995): Time. Allocated and instructional. In: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2. Aufl. Oxford: Pergamon, S. 204-207.

Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. New York u. a.: Longman.

Argote, L. / Ingram, P. / Levine, J. M. / Moreland, R. L. (2000): Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Expertise of Others. In: Organisational Behavior and Human Decision Processes (82/1), S. 1-8.

Backhaus, K. / Erichson, B. / Plinke, W. / Weiber, R. (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 10. Aufl. Berlin: Springer.

Bartol, K. M. /Srivastava, A. (2002): Encouraging Knowledge Sharing: The Role of Organizational Reward Systems. In: Journal of Leadership & Organizational Studies (9/1), S. 64-76.

Bastian, J. / Combe, A. / Langer, R. (2007): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim, Basel: Beltz.

Baumard, P. (1999): Tacit Knowledge in Organization. London u.a.: Sage.

Baumgartner, P. (1993): Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft. Klagenfurt: Kärtner Druck- und Verlagsgesellschaft.

Beijerse, R. P. uit (1999): Questions in Knowledge Management: Defining and Conceptualising a Phenomenon. In: Journal of Knowledge Management (3/2), S. 94-109.

Bennet, A. / Bennet, D. (2003): The Partnership between Organizational Learning and Knowledge Management. In: Holsapple, C. W. (Hrsg.): Handbook on Knowledge Management. Volume I: Knowledge Matters. Heidelberg: Springer, S. 439-460.

Benninghaus, H. (1994): Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. 3. überarb. Aufl. München u.a.: Odenbourg.

-
- Berner, H. (1999): Didaktische Kompetenz. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Blackler, F. (1995): Knowledge, Knowledge Work and Organizations – An Overview and Interpretation. In: Organization Studies (16/6), S. 1021-1046.
- Bloom, B. S. (1976): Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill.
- Bode, Jürgen (1997): Der Informationsbegriff in der Betriebswirtschaftslehre. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung. Jg. 49, H. 5, S. 449-468.
- Boisot, M. H. (1998): Knowledge Assets: Securing Competitive Advantage in the Information Economy. Oxford: Oxford University Press.
- Born, V. (2008): Problemorientiertes Wissensmanagement in der Automobilindustrie. Ein interdisziplinärer Ansatz. Wiesbaden: Gabler.
- Bortz, J. / Schuster, Chr. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler; mit ... 163 Tabellen. 7. vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u.a.: Huber.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Brophy, J. / Good, Th. L. (1986): Teacher behaviour and student achievement. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York: McMillan, S. 328-375.
- Brophy, J. (2000): Teaching. In: Educational Practices Series. Vol. 1. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education: www.ibe.unesco.org
- Brown, J.S. / Duguid, P. (2001): Knowledge and Organization - A Social-Practice Perspective. In: Organization Science (12/2), S. 198-213.
- Bühl, W.L. (1984): Die Ordnung des Wissens. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Büssing, A. / Herbig, B. (2003): Implizites Wissen und erfahrungsgelitetes Arbeitshandeln: Chance oder Risiko für das Wissensmanagement? In: Wirtschaftspsychologie, Band III, Jg. 5, S. 58-65.
- Cabrera, A. / Cabrera, E. F. (2002): Knowledge-Sharing Dilemmas. In: Organization Studies (23/5), S. 687-710.
- Carroll, J. B. (1963): A model of school learning. In: Teachers College Record. Vol. 64, S. 723-733.
- Caupin, G. / Knöpfel, H. / Koch, G. / Pannenbäcker, K. / Pérez-Polo, F. / Seabury, Ch. (Hrsg.) (2006): ICB-IPMA Competence Baseline, Version 3.0, IPMA-Eigenverlag.
- Chilcoat, G. (1989): Instructional behaviors for clearer presentation in the classroom. In: Instructional Science (18), S. 289-314.

Christensen, P. H. (2007): Knowledge Sharing: Mowing Away from the Obsession Practices. In: *Journal of Knowledge Management* (11/1), S. 36-47.

Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.

Clausen, M. / Schnabel, K. / Schröder, L. (2002): Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30, S. 246-260.

Clausen, M. / Reusser, K. / Klieme, E. (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-intererter Unterrichtsbeurteilungen: Ein instruktionspsychologischer Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: *Unterrichtswissenschaft* (31), S. 122-141.

Coleman, J. S. / Campbell, E. Q. / Hobson, C. J. / McPartland, J. / Mood, A. M. / Weinfeld, F. D. / York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.

Contu, A. / Willmott, H. (2003): Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. In: *Organization Science* (14/3), S. 283-296.

Coulson-Thomas, C. J. (1997): The Future of the Organization - Selected Knowledge Management Issues. In: *Journal of Knowledge Management* (1/1), S. 15-26.

Cowan, C. / David, P. A. / Forey, D. (2000): The Explicit Economics of Knowledge Codification and Tacitness. In: *Industrial and Corporate Change*, Jg. 9, H. 2, S. 211-253.

Creemers, B. P. M. (1994): Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In: Reynolds, D. (Hrsg.): *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon, S. 189-205.

Cummings, J. N. (2004): Work Groups, Structural Diversity, and Knowledge Sharing in a Global Organization. In: *Management Science* (50/3), S. 352-364.

Darroch, J. (2005): Knowledge Management, Innovation and Firm Performance. In: *Journal of Knowledge Management* (9/3), S. 101-115.

Davenport, T. H. / Prusak, L. (1998): *Working Knowledge - How Organizations Manage what They Know*. Boston: Harvard Business School Press.

Davenport, T. H. / De Long, D. W. / Beers, M. C. (1998): Successful Knowledge Management Project. In: *Sloan Management Review* (39/2), S. 43-57.

Deci, E. L. / Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Diehl, J. M. / Staufenbiel, Th. (2001): *Statistik in SPSS. Version 10.0*. Eschborn: Klotz.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A. / Hornstein, W. / Terhart, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 73-92.

Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen methodischer Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft (30), S. 197-212.

Dubs, R. (Hrsg.) (2004): Einführung in die Managementlehre. Bern: Haupt. (Leseprobe als PDF: Johannes Rüegg-Stürm: Das neue St. Galler Management-Modell. S. 65–141; 316 kB, abgerufen am 5. April 2010).

Duffy, G. G. / Roehler, L. R. / Meloth, M. S. / Vavrus, L. G. (1986): Conceptualizing instructional explanation. In: Teaching&Teacher, Education (2), S. 197-214.

Dyer, J. H. / Singh, H. (1998): The Relational View: Cooperative Strategy and Sources of Inter-organizational Competitive Advantage. In: Academy of Management Review (23), S. 660-679.

Dyer, J. H. / Hatch, N. W. (2006): Relation-specific Capabilities and Barriers to Knowledge Transfers: Creating Advantage Through Network Relationships. In: Strategic Management Journal (27/8), S. 701-719.

Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. 6. voll. überar. Aufl., Weinheim: Beltz.

Eder, F. (1992): Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen in der Schule. In: Krapp, A. / Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Münster: Schaendorff, S. 165-194.

Eder, F. (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft (30), 213-228.

Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, F. E. / Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 226-240.

Einsiedler, W. (2002): Das Konzept "Unterrichtsqualität". In: Unterrichtswissenschaft (30), 194-196.

Eisenberg, H. (1997): Reengineering and Dumbsizing: Mismanagement of the Knowledge Resource. In: Quality Progress (30/5), S. 57-64.

Eisenhardt, K. M. / Santos, F. M. (2002): Knowledge-Based View: A New Theory of Strategy? In: Pettigrew, A. / Thomas, H. / Whittington, R. (Hrsg.): Handbook of Strategy and Management. London: Sage et al., S. 139-164.

Emmer, E. T. / Evertson, C. M. / Worsham M. E. (2002): Classroom Management for secondary teachers. 6. Aufl. Boston: Ally and Bacon.

Fend, H. (1977): Schulklima. Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa.

Fisher, C. W. (1995): Academic learning time. In: Anderson, L. W. (Hrsg): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2. Aufl. Oxford: Pergamon, S. 430-434.

Fohmann, L. (1990): Wissens-Management ist ein Schlüssel zum Unternehmenserfolg. In: Computerwoche (20), S. 8.

Fraser, B. J. / Walberg, H. J. / Welch, W. W. / Hattie, J. A. (1987): Syntheses of educational productivity research. In: *International Journal of Educational Research* (11), S. 147-252.

Gagné, R. M. / Driscoll, M. P. (1988): *Essentials of learning for instruction: Learning instruction*. 2. Aufl. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Gareis, R. (2006): *Happy Projects! Projekt- und Programmmanagement, Projektportfolio-Management, Management der projektorientierten Organisation*. 3. Aufl. Wien: Manz.

Goffmann, E. (2008): *Feldanalyse: Ein Versuch auf der Organisation der Erfahrung*. 1. Aufl. Nachdr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Grandori, A. / Kogut, B. (2002): Dialogue on Organization and Knowledge. In: *Organization Science* (13/3), S. 224-231.

Grandpierre, A. (2006): *Das Handeln von Team Coaches in Veränderungsprozessen*. Aachen: Shaker.

Grant, R. M. (1997): The Knowledge-based View of the Firm - Implications for Management Practice. In: *Long Range Planning* (30/3), S. 450-454.

Gruber, H. (2008): Lernen und Wissenserwerb. In: Schneider, W. /Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Gottingen u.a.: Hogrefe Verlag.

Gruehn, S. (1995): Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (41), S. 531-553.

Gruehn, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.

Gudjons, H. (2007): *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: utb.

Güldenber, S. (1998): *Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen - ein systemtheoretischer Ansatz*. 2. durchg. Aufl. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Hansen, M. T. (1999): The Search-Transfer Problem - The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge across Organization Subunits. In: *Administrative Science Quarterly* (44/March), S. 82-111.

Harnischfeger, A. / Wiley, D. E. (1977): Kernkonzepte des Schullernens. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (9), S. 207-228.

Hartley, S. S. (1977): Meta-analysis of the effects of individually paced instruction in mathematics. *Dissertation Abstracts International* (38). University Microfilms No. 77-29, S. 926.

Heimann, P. / Otto, G. / Schulz, W. (1976): *Unterricht. Analyse und Planung*. 8. Aufl. Hannover: Schroedel.

Helmke, A. / Schneider, W. / Weinert, F. E. (1986): Quality of instruction and classroom learning outcomes: The German contribution to the IEA Classroom Environment Study. In: *Teaching and Teacher Education* (2), S. 1-18.

-
- Helmke, A. (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. / Schrader, F.-W. (1993): Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchner Studie. In: Praxis Schule (1), S. 11-13.
- Helmke, A. / Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Pädagogische Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 71-176.
- Helmke, A. / Hornstein, W. / Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 73-92.
- Helmke, A. / Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Zeitschrift Pädagogik, H. 2, S. 42-45, verfügbar unter: http://nibis.ni.schule.de/~sts-ler/erdmann/guter-unterricht_helmke.pdf (aufgerufen 27.07.2011).
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. aktual. Aufl. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Herbig, B. (2001): Vergleichende Untersuchung von Struktur und Inhalt expliziten und impliziten Wissens im Arbeitskontext. Aachen: Shaker.
- Heyn, M. (1999): Methodik zur schnittstellenorientierten Gestaltung von Entwicklungsoperationen. Aachen: Shaker.
- Hildreth, P. M. / Kimble, C. (2002): The Duality of Knowledge. In: Information Research (8/1), Nr. 142, <http://informationr.net/ir/8-1/paper142.html> (aufgerufen am 24.07.2011).
- Hoff, E.-H. / Hohner, H.-U. (1992): Methoden zur Erfassung von Kontrollbewusstsein. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hoopes, D. G. / Postrel, S. (1999): Shared Knowledge, "Glitches", and Product Development Performance. In: Strategic Management Journal (20), S. 837-865.
- Jacobs, B.: Aufgaben stellen und Feedback geben – Übersichtsartikel des Forschungsprojekts. URL des Originals: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm>
- Jank, W. / Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. 5. überar. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Jencks, C. / Smith, M. / Acland, H. / Bane, M. J. / Cohen, D. / Gintis, H. / Heyns, B. / Michelson, S. (1972): Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books.
- Kahl, T. N. (1977): Unterrichtsforschung. Probleme, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterrichtlicher Lernsituationen. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag.

Kahl, T. N. / Buchmann, M. / Witte, E. H. (1977): Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (9), S. 277-285.

Kedia, B. L. / Bhagat, R. S. (1988): Cultural Constraints on Transfer of Technology Across Nations: Implications for Research in International and Comparative Management. In: Academy of Management Review (13/4), S. 559-571.

Kenney, J. L. / Gudergan, S. P. (2006): Knowledge Integration in Organizations: An Empirical Assessment. In: Journal of Knowledge Management (10/4), S. 43-58.

Kerzner, H. (2008): Projektmanagement. Ein systemorientierter Ansatz zur Planung und Steuerung. 2. dt. Aufl. (Übersetzung der amerikanischen Originalausgabe von Kerzner, H.: Project Management: A System Approach to planning, scheduling and controlling. 9th edition). Heidelberg: Redline GmbH.

Kessler, H. / Winkelhofer, G. (2004): Projektmanagement. Leitfaden zur Steuerung und Führung von Projekten. 4. Aufl. Berlin u.a.: Springer.

Klieme, E. / Rakoczy, K. (2003): Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 333-360.

Kogut, B. / Zander, U. (1992): Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities and the Replication of Technology. In: Organization Science (3/3), S. 383-398.

Kostova, T. (1999): Transnational Transfer of Strategic Organizational Practices: A Contextual Perspective. In: Academy of Management Review (24/2), S. 308-324.

Kounin, J. S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern: Huber.

Kounin, J. S. (2006): Techniken der Klassenführung. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
KPMG (2000): Knowledge Management Research 2000. Berlin: KPMG Consulting Reports.

Krapp, A. / Weidenmann, B. (2001): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU.

Krogh, G. von (1998): Care in Knowledge Creation. In: California Management Review (40/3), S. 133-153.

Krogh, G. von / Köhne, M. (1998): Der Wissenstransfer in Unternehmen: Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren. In: Die Unternehmung (52/5/6), S. 235-252.

Krug, S. / Lecybyl, R. (1999): Die Wirkung experimentell variierten Lehrerverhaltens auf Unterrichtswahrnehmung, Lernbereitschaft und Leistung von Schülern. In: Rheinberg, F. / Krug, S. (Hrsg.): Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe, S. 57-73.

Kuster, J. / Huber, E. / Lippmann, R. / Schmid, A. / Schneider, E. / Witschi, U. / Wüst, R. (2008): Handbuch Projektmanagement. 2. Aufl. Berlin u.a.: Springer.

Lange, B. / Kuffner, H. / Schwarzer, R. (1983): Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisierungseffekten. Opladen: Westdeutsche Verlagsgesellschaft.

Lehner, F. (2008): Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung. 2. Aufl. München, Wien: Hanser.

Leonard-Barton, D. (1995): Wellsprings of Knowledge - Building and Sustaining the Sources of Information. Boston: Harvard Business School Press.

Levin, D. Z. / Cross, R. (2004): The Strength of Weak Ties You Can Trust: The Mediating Role of Trust in Effective Knowledge Transfer. In: Management Science (50/11), S. 1477-1490.

Lin, N. / Cook, K. S. / Burt, R. S. (2001): Social capital: theory and research. New York: Aldine de Gruyter.

Litke, H.-D. (2007): Projektmanagement: Methoden, Techniken, Verhaltensweisen. Evolutionäres Projektmanagement. 5. überarb. Aufl. München: Karl Hanser Verlag.

Lüthy, W. / Voith, E. / Wehner, T. (2002): Wissensmanagement – Praxis. Einführung, Handlungsfelder und Fallbeispiele. Zürich: vdf Hochschulverlag.

Madauss, B. J. (2000): Handbuch Projektmanagement: mit Handlungsanleitungen für Industriebetriebe, Unternehmensberater und Behörden. 6., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Malik, F. (2006): Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt: Campus Verlag.

McAdam, R. / Mason, B. / McCrory, J. (2007): Exploring the Dichotomies within the Tacit Knowledge Literature: Towards a Process of Tacit Knowing in Organizations. In: Journal of Knowledge Management (11/2), S. 43-59.

McCown, R. / Driscoll, M. / Roop, P. (1996): Educational psychology. A learning-centered approach to classroom practice. 2. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Sonderausgabe. Berlin: Cornelsen.

Minder, S. (2001): Wissensmanagement in KMU – Beitrag zur Ideengenerierung im Innovationsprozess. St. Gallen: KMU Verlag HSG

Möller, K. / Jonen, A. / Hardy, I. / Stern, E. (2002): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45 Beiheft: Bildungsqualität von Schulen, S. 176-191.

Mooradian, T. A. / Renzl, B. / Matzler, K. (2006): Who Trusts? Personality, Trust and Knowledge Sharing. In: Management Learning (37/4), S. 523-540.

Nelson, R. R. / Winter, S. G. (1982): An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge, Mass. u.a.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.

Nickolaus, R./Heinzmann, H./Knöll, B. (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Bd. (2005), H. 1, S. 58-78.

Nickolaus, R. / Knöll, B. / Gschwendtner, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung - Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Jg. 102, H. 4, S. 552 – 577.

Nickolaus, R. (2008): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung - Orientierungsleistungen für die Praxis. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 3, 3. korrig. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Nickolaus, R. (2009): Qualität in der beruflichen Bildung. In: Münk, H. D. / Weiß, R. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung – Forschungsergebnisse und Desiderata. Bonn: BIBB.

Niegemann, H. (2001): Lehr-Lern-Forschung. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 387-393.

Niß, M. (2002): Wissensmanagement als kommunikative Netzwerke. Kommunikationsforschung aktuell. Bd. 11. Bochum: Bochumer Universitätsverlag.

Nonaka, I. / Takeuchi, H. (1995): The Knowledge-Creating Company - How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York, Oxford: Oxford University Press.

Nonaka, I. / Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a. M. u.a.: Campus.

North, K. (2005): Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen. 4. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Orlikowski, W. J. (2002): Knowing in Practice - Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. In: Organization Science (13/3), S. 249-273.

Oser, F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.

Pawlowsky, P. (1998): Integratives Wissensmanagement. In: Pawlowsky, P. (Hrsg.): Wissensmanagement - Erfahrungen und Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 9-45.

Pekrun, R. (1985): Schulklima. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1. Düsseldorf: Schwann, S. 524-547.

Polanyi, M. (1958): Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy, Chicago: University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1966): The Tacit Dimension. repr. Aufl. London, UK: Routledge and Kegan Paul.

Polanyi, M. (1983): The Tacit Dimension. repr. Aufl. Gloucester, MA.: Peter Smith.

Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Dt. Übers. von: The Tacit Dimension. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.

Prenzel, M. / Krapp, A. / Schiefele, H. (1986): Grundzüge einer Pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 32, H. 2, S. 163-173.

Prenzel, M. (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Prenzel, M. (1992): Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. In: Krapp, A. / Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorf, S. 331-352.

Prenzel, M. (1995): Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. In: Blick in die Wissenschaft. Jg. 4, H. 7, S. 58-66.

Prenzel, M. / Drechsel, B. (1996): Ein Jahr kaufmännischer Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interessen. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 24, H. 3, S. 217-234.

Prenzel, M. / Kristen, A. / Dengler, P. / Ettle, R. / Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K. / Heid, H. (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, S. 108–127.

Prenzel, M. (1997): Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In: Gruber, H. / Renkl, A. (Hrsg.): Wege zum Können: Determination des Kompetenzerwerbs. Bern u.a.: Huber, S. 32-44.

Prenzel, M. / Drechsel, B. / Kramer, K. (1998): Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Beck, K./ Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Beiheft 14 zur ZBW. Stuttgart: Steiner, S. 169–187.

Prenzel, M. / Drechsel, B. / Kliewe, A. / Kramer, K. / Röber, N. (2000): Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In: Harteis, Chr. / Heid, H. / Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich, S. 163-173.

Prenzel, M. / Kramer, K. / Drechsel, B. (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Beck, K. / Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 37-61.

Prenzel, M. / Baumert, J. / Blum, W. / Lehmann, R. / Leutner, D. / Neubarnd, M. / Pekrun, R. / Rolff, H.-G. / Rost, J. / Schiefele, U. (PISA-Konsortium) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland –Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.

Probst, G. / Raub, S./ Romhardt, K. (2006): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource nutzbar machen. 5. überar. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Raithel, J. (2006): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reichert, Th. (2009): Projektmanagement. Freiburg i. Br.: Rudolf Haufe Verlag.

Reinhardt, R. / Pawlowsky, P. (1997): Wissensmanagement: Ein integrativer Ansatz zur Gestaltung organisationaler Lernprozesse. In: Wieselhuber & Partner (Hrsg.): Handbuch Lernende Organisation. Wiesbaden: Gabler, S. 145-155.

Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (2000): Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. Bern u.a.: Verlag Hans Huber.

Reinmann-Rothmeier, G. (2001): Wissen managen: Das Münchner Modell. (Forschungsbericht Nr. 131). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Verfügbar unter: http://epub.ub.uni-muenchen.de/239/1/FB_131.pdf (aufgerufen am 04.01.2011).

Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 601-658.

Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (2002): Das unausgesprochene Problem des impliziten Wissens im Wissensmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung (15), S. 11-17.

Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (2004): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Renzl, B. (2008): Trust in Management and Knowledge Sharing - The Mediating Effects of Fear and Knowledge Documentation. In: Omega - International Journal of Management Science (36/2), S. 206-220.

Rickson, R. E. (1976): Knowledge Management in Industrial Society and Environment Quality. In: Human Organization (35), S. 239-251.

Roehl, H. (2000): Instrumente der Wissensorganisation: Perspektiven für eine differenzierende Interventionspraxis. Wiesbaden: Gabler.

Rosenstiel, L. von. (1999). Die "lernende Organisation" als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung. In: Peterander, F. / Speck, O. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München: Ernst Reinhardt, S. 41-62.

Roth, H. (1973): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 14. Aufl. Hannover u.a.: Schroedel.

Rutter, M. / Maughan, B. / Mortimore, P. / Ouston, J. (1979): Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. Cambridge: Harvard University Press.

Ryle, G. (1949): The Concept of Mind. London: Huteson.

Scarborough, H. / Swan, J. / Preston, J. (1999): Knowledge Management. In: A Literature Review. London: Institute of Personnel Development.

Schäfer, M. F. (2009): Anreizmechanismen und Einflussfaktoren beim Wissenstransfer – Eine ökonomische Analyse unter Verwendung von Spieltheorie und Experiment. Konstanz: Druckerei Maus.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.

Schelle, H. (2007): *Projekte zum Erfolg führen. Projektmanagement systematisch und kompakt*. 5. Aufl. München: dtv.

Schermer, F. J. (1991): *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schindler, M. (2002): *Wissensmanagement in der Projektabwicklung*. 3. durchges. Aufl. Lohmar-Köln: Josef Eul Verlag.

Schnabel, K. (2001): *Psychologie der Lernumwelt*. In: Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU, S. 467-511.

Schneider, W. / Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Schreyögg, G. / Koch, J. (2007): *Grundlagen des Managements. Basiswissen für Studium und Praxis*. Wiesbaden: Gabler.

Schulz von Thun, F. (1981): *Miteinander reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Shuell, T (1996): *Teaching and learning in a classroom context*. In: Berliner, D. C. / Calfee, R. (Hrsg): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster, S. 726-764.

Skyrme, D. / Arridon, D. (1997): *The Knowledge Agenda*. In: *Journal of Knowledge Management* (1/1), S. 27-37.

Slavin, R. E. (1994): *Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness*. In: *International Journal of Educational Research*. Vol. 21, S. 141-157.

Small, C. T. / Sage, A. P. (2005/06): *Knowledge Management and Knowledge Sharing: A Review*. In: *Information Knowledge Systems Management* (5/3), S. 153-169.

Snow, R. E. / Swanson, J. (1992): *Instructional psychology, aptitude, adaptation, and assessment*. In: *Annual Review of Psychology* (43), S. 583-626.

Spender, J.-C. (1996): *Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm*. In: *Strategic Management Journal*. 17. Winter Special Issue, S. 45-62.

Spender, J.-C. / Grant, D. (1996): *Knowledge and the Theory of the Firm*. In: *Strategic Management Journal*. 17. Winter Special Issue, S. 5-9.

Spinner, H.F. (1994): *Die Wissensordnung - Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters*. Opladen: Leske + Budrich.

Stewart, Th. A. (1998): *Der vierte Produktionsfaktor: Wachstum und Vorteile durch Wissensmanagement*. München, Wien: Hanser.

Stieler-Lorenz, B. / Keindl, K. (2006): Die Regeln des Wissenstransfers. In: BRANDaktuell. Ausgabe 5/2006, S. 11.

Stöger, R. (2004): Wirksames Projektmanagement. Mit Projekten zu Ergebnissen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlage für Wirtschaft.

Stringfield, S. (1994): A model of elementary school effects. In: Reynolds, D. / Creemers, B. P. M. / Nesselrodt, P. S. / Schaffer, E. C. / Stringfield, S. / Teddlie, C. (Hrsg.): Advances in school effectiveness research and practice. Oxford: Pergamon, S. 153-187.

Swan, J. / Scarbrough, H. (2001): Explaining the Diffusion of Knowledge Management. In: British Journal of Management (12/1), S. 3-12.

Szulanski, G. (2000): The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes (82/1), S. 9-27.

Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik (46), S. 809-829.

Townley, B. (1993): Foucault, Power/Knowledge, and its Relevance to Human Resource Management. In: Academy of Management Review (18/3), S. 518-545.

Treiber, B. (1982): Lehr- und Lernzeiten im Unterricht. In: Treiber, B. / Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr-LernForschung. München: Urban und Schwarzenberg, S. 12-36.

Tsoukas, H. (2001): Do We Really Understand "Tacit Knowledge"? In: Easterby-Smith, M. / Lyles, M. A. (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford: Blackwell, S. 410-427.

Urban, D. / Mayerl, J. (2011): Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung. 4. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Völker, R. / Sauer, S. / Simon, M. (2007): Wissensmanagement im Innovationsprozess. Heidelberg: Physika-Verlag.

Walberg, H. J. (1981): A psychology theory of educational productivity. In: Farley, F. H. / Gordon, N. J. (Hrsg.): Psychology and education. The state of union. Berkely, CA: McCutchan, S. 81 – 108.

Walberg, H. J. (1990): A theory of educational productivity: Fundamental substance and method. In: Vedder, P. (Hrsg.): Fundamental studies in educational research. Lisse: Swets & Zeitlinger, S. 19-34.

Wang, M. C. / Haertel, G. D. / Walberg, H. J. (1990): What influences learning? A content analysis of review literature. In: Journal of Educational Research (84), S. 30-43.

Wang, M. C. / Haertel, G. D. / Walberg, H. J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. In: Review of Educational Research (63), S. 249-294.

Weinert, F. E. / Treiber, B. (1982): Einleitung. In: Treiber, B. / Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München: Urban & Schwarzenberg.

Weinert, F. E. / Schrader, F.-W. / Helmke, A. (1989): Quality of instruction and achievement outcomes. In: International Journal of Educational Research (13), S. 895-914.

Weinert, F. E. / Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.) (1996): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim, Basel: Beltz, S. 223-233.

Weinert, F. E. (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird als gelehrt wird. In: Freund, J. / Gruber, H. / Weidinger, W. (Hrsg.): Guter Unterricht – was ist das? Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag, S. 7-18.

Wiater, W. (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiig, K. M. (1997): Knowledge Management: An Introduction and Perspective. In: Journal of Knowledge Management (1/1), S. 6-14.

Willke, H. (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Winkelhofer, G. (2004): Management- und Projekt-Methoden. Berlin: Springer.

Winkelhofer, G. (2005): Management- und Projektmanagement-Methoden. Ein Leitfaden für IT, Organisation und Unternehmensentwicklung. 3. Aufl. Berlin u.a.: Springer.

Yeh, Y.-J. / Lai, S.-Q. / Ho, C.-T. (2006): Knowledge Management Enablers: A Case Study. In: Industrial Management & Data Systems (106/6), S. 793-810.

Zaunmüller, H. (2005): Anreizsysteme für das Wissensmanagement in KMU. Gestaltung von Anreizsystemen für die Wissensbereitstellung der Mitarbeiter. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

10 Anhang

10.1 Leitfaden der qualitativen Interviews

I. Rahmenbedingungen/Projektstruktur:

1. Ü: Haben Sie alleine die Übergabe durchgeführt? Waren weitere Personen beteiligt?
R: Wurde Ihnen das Projekt durch eine Person übergeben oder waren mehrere Personen beteiligt?
2. Ü: Bitte erläutern Sie kurz die Projektstruktur/-aufbau zum Zeitpunkt der Übergabe
 - wie viele Mitarbeiter im Projektteam?
 - Teamzusammensetzung (alle MA gleich gestellt)?
 - Arbeitsteilung/Teilprojekte?
 - Kam neuer MA hinzu, wurde MA ersetzt?
 - Projektstatus?
 - Kostenplan?
 - (bisher erreichte) Meilensteine?
 - Zeitpunkt der Übergabe?
 - Welche Position nehmen Sie innerhalb dieses Projekts ein?
3. Ü/R: Welchen Status (Stellenwert) hatte das Projekt zum Zeitpunkt der Übergabe? Welchen Status in Japan/Europa?
R: Wurde Ihnen dieser Status bei der Übergabe deutlich gemacht? Hat/hätte das geholfen
4. Ü/R: Welcher Status war zeitlich erreicht? Wäre die Übergabe ihrer Meinung nach zu einem späteren/früheren Zeitpunkt leichter/schwieriger gewesen? Begründen Sie dies bitte!
5. Ü/R: War die Arbeitsbelastung während der Übergabe so groß, dass die Arbeit beeinträchtigt war?
6. Ü/R: Hatte die Übergabe einen definierten Anfang/Ende? Wann war die Übergabe offiziell bzw. für Sie persönlich abgeschlossen?
7. R: Wie wurde die Übergabe zeitlich von Ihnen wahrgenommen?
8. Ü: Berichtswesen: Gibt es formelle Vorgaben zum Berichtswesen? (Müssen regelmäßige Berichte/Dokumentationen angefertigt werden? Welche? Intention?) Haben diese bei der Übergabe geholfen?

II. Erste Reflektion

→ auf einer Skala von 1 bis 10. Wie gelungen würden Sie den Übergabeprozess einschätzen? (1 = überhaupt nicht gelungen, 10 = optimal gelungen)

Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung.

→ was ist Ihrer Meinung nach besonders gut bei der Übergabe gelaufen?

→ was hat geholfen?

→ Was würden Sie am Übergabeprozess wieder so gestalten?

→ was sollte unbedingt anders gemacht werden? Weshalb? Wie?

→ Wo waren die größten Hürden zu überwinden? Wodurch wurden diese überwunden? Bzw. weshalb konnten diese nicht überwunden werden?

Was hat besonders geholfen bzw. besonders behindert?

→ R: was würden Sie selbst bei einer Übergabe an einen anderen Mitarbeiter verändern?

→ Ü: was wäre Ihnen besonders wichtig, wenn Sie in der Rolle des Rezipienten wären?

III. Übergabeprozess

1. Inhalte

1. Ü: Welche Informationen, welches Wissen musste bei der Übergabe weitergegeben werden? Nach welchen Kriterien haben Sie diese ausgewählt?
2. Ü: haben Sie sich vor der Übergabe eine Inhaltsstruktur (nicht verwechseln mit Übergabestruktur (→Methode)) überlegt? Falls ja, wie war diese aufgebaut?
R: War für Sie eine Inhaltsstruktur bei der Übergabe erkennbar? Falls ja, wie sah diese aus?
3. Ü: wurden die Inhalte zuvor strukturiert abgegrenzt (z.B. um Überforderung zu vermeiden)?
R: Hatten Sie bei der Übergabe das Gefühl, dass die Inhalte angemessen eingegrenzt wurden? Falls nein, wäre dies Ihrer Ansicht nach hilfreich gewesen? Falls ja, haben Ihnen relevante Informationen gefehlt?
4. Ü: wurde reflektiert, welche Inhalte vom Rezipient selbst erarbeitet werden sollen und welche vorgegeben werden? Falls ja, nach welchen Kriterien haben Sie diese festgelegt?

R: Haben Sie gemeinsam mit dem Übergebenden festgelegt, welche Inhalte von Ihnen selbst erarbeitet werden sollen und welche Ihnen bereitgestellt werden?

2. Ziele (siehe auch (Ziel)Klarheit)

1. Ü/R: haben Sie gemeinsam Ziele und Erwartungen der Übergabe festgelegt?
2. Ü/R: Wurden Ihnen von außen Ziele für die Übergabe gesetzt?
3. Ü: haben Sie gemeinsam mit dem Rezipienten die weitere Vorgehensweise besprochen/festgelegt? Wurde dies schriftlich festgehalten?
R: wurde mit Ihnen die weitere Vorgehensweise besprochen/gemeinsam festgelegt? Wurde dies schriftlich oder mündlich gemacht?

3. Methoden

1. R: Mit welcher Methode wurde übergeben? Z.B. verbal, schriftlich? Direktiv? Leittexte? Usw.
2. („Bitte beschreiben Sie allgemein wie die Übergabe ablief“)

4. Medien - Dokumentation

1. Ü/R: welche Medien standen für die Übergabe zur Verfügung? Elektr. oder schriftliche Dokumente, PP-Präsentationen, Bücher, Protokolle,... ?
2. Ü/R: welche Qualität hatten Ihrer Meinung nach diese Dokumente? Haben Ihnen diese Dokumente/Medien bei der Übergabe geholfen?
Ü/R: gab es ein Projekthandbuch (oder ähnliches)? Falls ja, hat Ihnen dieses bei der Übergabe geholfen? In welcher Beziehung?
3. Ü/R: Wie könnte die Dokumentationsqualität bezüglich der Übergabe verbessert werden?

5. Zeit

1. Ü/R: Stand Ihrer Meinung nach genügend Zeit für die Übergabe zur Verfügung? Gab es einen Übergabezeitpunkt oder hatten Sie mehrere Sitzungen?
2. Ü/R: wäre die Übergabe ansonsten anders verlaufen? Was hätte sich geändert? Warum? Wäre dies hilfreich für die Übergabe gewesen?
3. Ü/R: Wurde zu Beginn der Übergabe ein Zeitrahmen definiert?
4. Ü/R: War der gefühlte Zeitbedarf für die Übergabe zu groß/zu klein?

6. Klarheit / Strukturiertheit

1. Ü: Haben Sie dem Rezipienten vor der eigentlichen Übergabe das Ziel (klar) aufgezeigt? („wo soll's hingehen? Was bezweckt diese Übergabe?“)
2. Hatten Sie dabei das Gefühl, dass der Rezipient eine genaue Vorstellung dieses Ziels hatte?
3. R: wurde Ihnen zu Beginn der Übergabe das Ziel der Übergabe genau erläutert?
4. Hatten Sie genau verstanden, wo das Ziel liegt? Falls ja/nein, haben Sie dies dem Übergebenden deutlich gemacht?
5. Ü: Haben Sie erläutert, wie der Weg zu diesem Ziel aussehen soll? (Teilziele). Falls nein, könnte dies Ihrer Meinung nach hilfreich für die Übergabe sein?
6. R: wurde Ihnen erläutert, wie der Weg zum Ziel aussehen soll? („Zwischenetappen“)
7. Ü: Haben Sie sich vor der Übergabe eine Übergabestruktur überlegt? Falls ja, wie sah diese aus? Nach welchen Kriterien haben Sie diese aufgestellt?
8. R: Haben Sie bei der Übergabe eine Struktur feststellen können? Ist Ihnen diese im Nachhinein erst aufgefallen?
9. Ü/R: Wurde zwischendurch zusammengefasst, welche Informationen/welches Wissen schon übergeben ist? „Zwischenetappen“/ „Auf den Punkt bringen“? z.B. Reflektierende Rückfragen stellen (Wenn ich das recht verstehe, meinten Sie dass ich...)
10. Ü: haben Sie zu Beginn den Projektaufbau (Personen, Funktionen, Vernetzungen, Position des Rezipienten) erläutert?
R: Wurden Ihnen zu Beginn der Projektaufbau (Meilensteine, Mitarbeiter, Ansprechpartner, Zeitschiene, ...) erläutert?

7. bedarfsgerechte Unterstützung

1. Ü: haben Sie den Rezipient nach der Übergabe unterstützt? In welcher Art und Weise?
R: Wurden Sie nach der Übergabe durch den Übergebenden aktiv unterstützt? Falls ja, wie sah diese Unterstützung aus?
2. Ü: Wurde diese Unterstützung vom Rezipient aktiv eingefordert? Haben Sie von sich aus die Initiative ergriffen? Wie sah diese Unterstützung aus?
R: Konnten Sie jederzeit Fragen stellen? Haben Sie diese Unterstützung aktiv eingefordert? Hat Sie der Übergebende „freiwillig“ unterstützt?
3. Ü: Hat der Rezipient viele Rückfragen gestellt? In welcher Qualität (welches Niveau) waren diese Rückfragen?
R: Haben Sie viele Rückfragen an den Übergebenden gestellt? Konnte er alle Fragen beantworten? Falls nein, wurde an andere Personen verwiesen?
4. Ü: konnten Sie die Gedankengänge des Rezipienten nachvollziehen?
R: Bekamen Sie gezielte Antworten auf Ihre Fragen?

8. Vorwissen/Vorerfahrung → siehe auch „Art der Inhalte“

1. Ü: Welche Vorerfahrung hatten Sie mit Projektübergaben? Wie viele P-Übergaben hatten Sie schon gemacht? Waren Sie selbst schon einmal Rezipient?
R: Welche Vorerfahrung hatten Sie mit Projektübergaben? Wie viele P-Übergaben hatten Sie schon gemacht? Waren Sie selbst schon einmal in der Rolle des Übergebenden?
2. Ü: Haben Sie sich vor der Übergabe Gedanken darüber gemacht, über welches Faktenwissen/Verfahrenswissen der Übernehmende verfügen sollte? Wenn nein, halten sie dies für hilfreich bei Projektübergaben? Ist dies überhaupt möglich?
R: Welches fachliche Vorwissen (Faktenwissen + Verfahrenswissen) brachten Sie mit? Hatten Sie das Gefühl, dass Ihnen Wissen fehlt?
3. Ü: Haben Sie abgeklärt, ob dieses Vorwissen beim Rezipienten vorhanden ist?
R: Wurde ihr Vorwissen vom Übergebenden erfragt/ermittelt? Wäre dies Ihrer Meinung nach hilfreich für die Übergabe gewesen?
4. Ü: Wäre es wünschenswert gewesen, dass sich der Übernehmende hinsichtlich des Fakten- und Verfahrenswissens besser auskennt?
R: Hatten Sie das Gefühl, dass Ihnen das notwendige Faktenwissen/Verfahrenswissen für eine gelungene Übergabe fehlte?

IV. Beteiligte Personen

1. Kommunikation

1. Ü/R: Hat der Übergebende/Rezipient dieselbe Sprache gesprochen (Fachsprache → Vorbildung, z.B. zwei Physiker => gleiche Denkweise, Fachbegriffe bekannt usw.)?
Ü/R: falls nein, wurden zu Beginn der Übergabe elementare Begriffe gemeinsam definiert?
2. Ü: Hatten Sie das Gefühl, dass der Rezipient alles versteht/verarbeiten kann was Sie sagen? Hat er ansonsten nachgefragt? Haben Sie sich danach erkundigt, ob der R. alles richtig verstanden hat?
3. R: Haben Sie die Erklärungen des Übergebenden auf Anhieb verstanden? Falls nein, haben Sie nachgefragt? Falls nein, gab es dafür bestimmte Gründe?
Hat Sie der Übergebende zwischendurch bzw. am Ende gefragt, ob Sie alles verstanden haben?

2. Gesprächsführung

1. Ü/R: war für Sie in verbalen Ausführungen ein roter Faden/eine Struktur zu erkennen?
2. Ü/R: Wurden beim Übergabeprozess unterschiedliche Meinungen akzeptiert? Hatte dies Auswirkungen auf die Übergabe?
3. Ü/R: Wurden Problembereiche bzw. unterschiedliche Einschätzungen offen diskutiert?

3. Kontrollkognitionen

1. R: Inwieweit hatten Sie das Gefühl, die Übergabe selbst mitsteuern zu können? Mussten Sie sich an viele Vorgaben halten? Welche Freiheiten hatten Sie (auch bezüglich der eigenen Arbeitsweise)?
2. Ü: Ist es Ihrer Meinung nach die Aufgabe des Übergebenden die Übergabe zu steuern oder ist dies auch die Aufgabe des Rezipienten?
3. Ü: Hat sich der Rezipient an Ihre Vorstellungen gehalten? Inwieweit hatte der R. die Möglichkeit die Übergabe selbst mitzusteuern? Inwieweit hat er diese genutzt?

-
4. Ü/R: war ihnen klar, was der andere von Ihnen erwartet? Konnten/wollten Sie diese Erwartungen erfüllen? Wurden diese Erwartungen artikuliert?

4. Persönlichkeit

1. Ü/R: Hatten Sie während der Projektübergabe irgendwann den Eindruck, es könnte schwierig werden, die gesteckten Ziele zu erreichen? Wie sind sie damit umgegangen?
2. R: Würden Sie im Nachhinein früher Hilfe von anderen annehmen bzw. einfordern?
3. Ü/R: War die Belastung (Zeitdruck/Leistungsdruck) während der Übergabe sehr hoch? Sehen Sie Möglichkeiten, diese zu reduzieren?
4. Ü/R: Wurden von Ihnen konkrete eigene Ziele für die Übergabe gesetzt? Falls ja, wurden diese erreicht? Falls nein, wie wurde damit umgegangen?

5. Beziehungsqualität

1. Ü/R: arbeiten Sie gerne mit der anderen Person zusammen? Klappt die Zusammenarbeit gut/weniger gut? Woran liegt dies Ihrer Meinung nach? (vor dieser Frage wird darauf hinweisen, dass Fragen nicht beantwortet werden müssen, sondern dass es jedem freisteht)
2. Ü: Haben Sie bei Schwierigkeiten seitens des R. gezielt und schnell eingegriffen oder halten Sie es für sinnvoller, dass der R. zunächst selbständig versucht das Problem zu lösen?
3. R: Fordern Sie schnell Unterstützung ein? Oder versuchen sie es zunächst lieber selbst? Wurden Sie bei Problemen durch den Ü. unterstützt?
4. Ü: Haben Sie Ihre Erwartungen an den Rezipient artikuliert?
R: wurden Ihnen gegenüber die Erwartungen an Sie klargemacht?
5. Ü: haben Sie gezielt Feedback an den Rezipienten gegeben? Falls ja, zu welchem (Übergabe)Zeitpunkt? Am Ende? Zwischendurch?
R: haben Sie gezielt Feedback durch den Übergebenden bekommen? Am Ende? Zwischendurch?
6. R: Haben Sie (Zwischen)Feedback während bzw. am Ende der Übergabe an den Übergebenden gegeben?

V. Abschließende Reflektion

→ auf einer Skala von 1 bis 10. Wie gelungen würden Sie den Übergabeprozess einschätzen? (1 = überhaupt nicht gelungen, 10 = optimal gelungen)

Begründen Sie bitte Ihre Entscheidung.

→ was ist Ihrer Meinung nach besonders gut bei der Übergabe gelaufen?

→ was hat geholfen?

→ Was würden Sie am Übergabeprozess wieder so gestalten?

→ was sollte unbedingt anders gemacht werden? Weshalb? Wie?

→ Wo waren die größten Hürden zu überwinden? Wodurch wurden diese überwunden? Bzw. weshalb konnten diese nicht überwunden werden?

Was hat besonders geholfen bzw. besonders behindert?

→ R: was würden Sie selbst bei einer Übergabe an einen anderen Mitarbeiter verändern?

→ Ü: was wäre Ihnen besonders wichtig, wenn Sie in der Rolle des Rezipienten wären?

10.2 Fragebogen für Rezipienten

1. Kriterien Übergabeerfolg

An welchen Kriterien lässt sich Ihrer Meinung nach der Übergabeerfolg messen?
Bitte nennen Sie, wenn möglich 2-3 Kriterien (z.B. geringer Zeitbedarf)

2. Einschätzung Gesamtübergabe

Bevor Sie diesen Fragebogen zur Übergabe beantworten, schätzen Sie bitte Ihre letzte Übergabe insgesamt ein.
Wie gut ist Ihrer Meinung nach die Übergabe gelungen?

Wichtiger Hinweis: Sollten Sie bereits mehrere Projekte übernommen haben, so beziehen Sie diese und die folgenden Fragen bitte immer auf die zuletzt durchgeführte Übergabe!

sehr gut gelungen, optimale Übergabe	+++	++	+	-	--	---	überhaupt nicht gelungen, sehr schlechte Übergabe
	<input type="checkbox"/>						

3. Anzahl der beteiligten Personen

Wie viele Personen haben Ihnen das Projekt (Teilprojekt) übergeben?

1 2 3 >3

Gab es außer Ihnen noch weitere Personen, die zum gleichen Zeitpunkt das Projekt übernommen haben?

- nein
- Ja, 1 weitere Personen
- Ja, 2 weitere Personen
- Ja, mehr als 2 weitere Personen

4. Projektaufbau - Anzahl Teammitglieder

Wie viele Mitarbeiter waren zum Zeitpunkt der Übergabe im Projektteam?
Wenn Sie sich nicht genau erinnern, schätzen Sie die Personenanzahl bitte ab.

5. Projektaufbau - eigene Position im Team

Welche Position bzw. Funktion hatten Sie innerhalb des Projektteams?
Mehrfachnennung möglich.

- Abteilungsleiter/Vorgesetzter
- Projektleiter
- Wissenschaftler/Entwickler/...
- Techniker/Assistent/...
- Werkstudent/Diplomand/...
- Administratives (z.B. Sekretariat)
- Administratives (z.B. Sekretariat)
- Sonstiges (bitte nennen)

Welche Position bzw. Funktion hatte(n) der bzw. die Übergebende/n innerhalb des Projektteams? Mehrfachnennung möglich.

- Abteilungsleiter/Vorgesetzter
- Projektleiter
- Wissenschaftler/Entwickler/...
- Techniker/Assistent/...
- Werkstudent/Diplomand/...
- Administratives (z.B. Sekretariat)
- Administratives (z.B. Sekretariat)
- Andere (bitte nennen)
- Weiß nicht

6. neuer MA oder intern

Waren Sie, bevor Sie das Projekt übernommen haben, bereits für ■■■ tätig oder waren Sie ein neuer Mitarbeiter? Ich war...

- ... neuer Mitarbeiter
- ... bereits vorher bei ■■■

7. Was für ein Projekt (Forschung/Produkt)

Was für ein Projekt wurde ihnen übergeben?

- Produktbezogenes Projekt
- Forschungsprojekt
- unterstützendes Projekt für andere Abteilungen/Standorte
- weiß nicht

8. Projektstatus - Stellenwert innerhalb ■■■ (Japan)

Welchen Stellenwert/Status hatte das Projekt zum Zeitpunkt der Übergabe für das Management/den Sponsor?

Für das Management/den Sponsor...

	ja	nein	Weiß nicht
Sichtbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategisch wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direkt produktbezogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Vorerfahrung mit Übergaben

Hatten Sie vor der letzten Übergabe (die Sie hier beurteilen) bereits Erfahrung mit anderen Übergaben?

Ich hatte zuvor bereits ein oder mehrere Projekt/e...

	ja	nein
... übergeben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... übernommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. allgemeine Struktur - Erläuterung P-Struktur etc.?

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die Projektstruktur wurde mir deutlich aufgezeigt (z.B. wer macht was? Welche Ansprechpartner gibt es? Wie ist das Projekt allgemein bei ■■■ angelegt? usw.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Aufgaben innerhalb des Projekts wurden mir erläutert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine eigene Position innerhalb des Projekts wurde mir aufgezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Ziele - Projektziele

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich der Projektziele zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die Projektziele wurden mir klar aufgezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Meilensteine bis zum Erreichen der Projektziele wurden mir erläutert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für mich schien es realistisch, die Projektziele zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Zeitpunkt der Übergabe gab es kein definiertes Projektziel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Zeitpunkt der Übergabe gab es keine festgelegten Meilensteine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Vorwissen da?

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich Ihres Vorwissens zu?

Vor der Übergabe hatte ich bereits...

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... das fachliche Wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das methodische Wissen (z.B. Versuchsabläufe, Messmethoden, Programmierrichtlinien,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das analytische Wissen (z.B. Schlüsse ziehen können, Zusammenhänge erkennen,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das strukturelle Wissen (z.B. kannte ich interne Abläufe und Strukturen innerhalb der Abteilung).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... insgesamt ein gutes Vorwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Vorwissen wurde durch den Übergabenden abgeklärt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Inhalte - gezielt eingegrenzt?

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich der übergebenen Inhalte zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die übergebene Informationsmenge war für mich gut zu bewältigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wurde gemeinsam festgelegt, welche Inhalte ich selbst erarbeiten soll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Struktur - Übergabestruktur

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen bezüglich der Übergabestruktur zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Es wurde zwischendurch zusammengefasst, welches Wissen/welche Information bereits übergeben wurde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Übergabe erfolgte für mich inhaltlich strukturiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. spezielle Ü-Meetings

Wurden gezielte "Übergabe-Meetings" durchgeführt?

- Ja
 Nein

16. Zeit - zeitlicher Ablauf

Stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	Ja	Nein
Es war ausreichend Zeit für die Übergabe eingeplant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Übergabe musste zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Übergabe erfolgte in einem vorab fixierten Zeitrahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Bei der Übergabe habe ich einen hohen Zeitdruck gespürt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die zur Verfügung stehende Zeit wurde gut genutzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein festgelegter Zeitrahmen hat/hätte mir geholfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Unterstützung

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zur Unterstützung durch den Übergebenden während und nach der Übergabe zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich habe, wenn nötig die Unterstützung aktiv eingefordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte jederzeit Rückfragen stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rückblickend wäre es besser gewesen, ich hätte häufiger Unterstützung eingefordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Übergebende hat von sich aus seine Hilfe angeboten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Fragen wurden vom Übergebenden angemessen beantwortet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falls der Übergebende meine Fragen nicht beantworten konnte, wurde ich an eine kompetente Person weiter verwiesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Übergebende hatte keine Zeit, meine Rückfragen zu beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Übergebende hat sich danach erkundigt, ob ich alles verstanden hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Kommunikation - Gesprächsführung - Meinungsverschiedenheiten

Wurden während der Übergabe unterschiedliche Meinungen akzeptiert?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Unterschiedliche Meinungen wurden gegenseitig akzeptiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problembereiche wurden offen und sachlich diskutiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte zum Teil den Eindruck, dass es im Hintergrund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Kontrollkognition - mitsteuern

Bitte beurteilen Sie jetzt, inwieweit Sie die Übergabe mitsteuern konnten.

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich hatte keine Möglichkeit, die Übergabe mitzusteuern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte die Möglichkeit, die Übergabe mitzusteuern und ich habe diese auch genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Kontrollkognition - Erwartungen

Bitte machen Sie sich jetzt kurz Gedanken über Ihre eigenen Erwartungen und Ziele bezüglich der Übergabe.

Wichtig ist in diesem Fall, dass Sie die Frage auf die tatsächliche Übergabe beziehen (und nicht allgemein auf Ihre Arbeit/Ihr Projekt)

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich hatte klare eigene Erwartungen und Ziele für die Übergabe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine eigenen Erwartungen erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich selbst hatte Erwartungen an die/den Übergebende/n für die Übergabe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Erwartungen an den/die Übergebenden habe ich artikuliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der/die Übergebende/n hat bzw. haben meine Erwartungen erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir war klar, was der/die Übergebende/n von mir erwartet/n.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Erwartungen des/der anderen wurden artikuliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte die Erwartungen des/der anderen erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden gemeinsam besprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Persönlichkeit - Umgang mit Belastung

Bitte beurteilen Sie die Belastung während der Übergabe.

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch die Übergabe sehr hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Arbeitsbelastung war durch Zusatzaufgaben sehr hoch (z.B. andere Projekte).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war eine höhere Belastung aufgrund äußerer Faktoren gegeben (z.B. Zeitvorgaben durch Projektleitung/Japan, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Belastung hätte durch andere Personen reduziert werden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Belastung hätte ich selbst reduzieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Beziehungsqualität - Zusammenarbeit

Arbeiteten Sie während des Übergabeprozesses gerne mit den an der Übergabe beteiligten Personen zusammen?
Die Aussagen beziehen sich wieder auf die Übergabesituation (kann sich mittlerweile geändert haben)

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich arbeitete gerne mit dem/den Übergebenden zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit während der Übergabe klappte gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zwischen den an der Übergabe beteiligten Personen bestanden während des Übergabeprozesses Spannungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir hatten in vielen Dingen ähnliche Ansichten/Meinungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte das Gefühl, der/die Übergabende/n versteht(en) mich nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Beziehungsqualität - Feedback

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	Ja	Nein
Ich habe nachgefragt, was der Übergebende für die Übergabe als hilfreich empfindet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war klar, wie der andere meine Arbeitsweise einschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wurde darüber gesprochen, wie meine Arbeitsweise eingeschätzt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Nachhinein wurde über den Übergabeprozess nochmals gemeinsam gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich habe dem Übergebenden gezielt Rückmeldung zu seiner Arbeitsweise gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es wichtig, Rückmeldung über meine Arbeit zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Motivation

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich war motiviert das Projekt zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Übergebende war motiviert, die Übergabe durchzuführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhaltlich war ich an diesem Projekt sehr interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Übergebende war inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Abschlusseinschätzung Gesamtübergabe

Zu Beginn dieses Fragebogens haben Sie eine Gesamteinschätzung für die Übergabe abgegeben. Nachdem Sie nun sehr viele Fragen zum Übergabeprozess beantwortet haben, bewerten Sie bitte abschließend noch einmal, wie gut die Übergabe gelungen ist.

sehr gut gelungen, optimale Übergabe	+++	++	+	-	--	---	überhaupt nicht gelungen, sehr schlechte Übergabe
--------------------------------------	-----	----	---	---	----	-----	---

10.3 Bivariate Korrelationen

10.3.1 Bivariate Korrelationen einzelner Variablen und Variable „Gesamterfolg(Ende)“ aus Perspektive der Rezipienten

Korrelationen (Rezipientendatensatz, N = 73)		Gesamturteil (Ende)
Die Projektstruktur wurde aufgezeigt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,512** ,000
Eigene Aufgaben innerhalb des Projekts erläutert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,420** ,000
Eigene Position wurde aufgezeigt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,296* ,011
Projektziele wurden aufgezeigt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,354** ,002
Meilensteine bis zum Erreichen der Projektziele erläutert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,367** ,001
Realistisch, die Projektziele zu erreichen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,353** ,002
Zeitpunkt der Übergabe: kein definiertes Projektziel	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,332** ,004
Zeitpunkt der Übergabe: keine festgelegten Meilensteine	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,356** ,002
Fachliches Vorwissen ausreichend	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,389** ,001
Methodisches Vorwissen ausreichend	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,430** ,000
Analytisches Vorwissen ausreichend	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,316** ,006
Strukturelles Vorwissen ausreichend	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,052 ,660
Insgesamt ein gutes Vorwissen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,350** ,002
Vorwissen wurde abgeklärt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,560** ,000
Übergebene Informationsmenge war gut zu bewältigen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,447** ,000
Gemeinsam festgelegt, welche Inhalte selbst erarbeiten	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,573** ,000
Zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,491** ,000
Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,564** ,000
Die Übergabe erfolgte inhaltlich strukturiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,715** ,000
Hoher Zeitdruck bei der Übergabe	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,051 ,671

Korrelationen (Rezipientendatensatz, N = 73)		Gesamturteil (Ende)
Zeit wurde gut genutzt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,741** ,000
Festgelegter Zeitrahmen hat/hätte geholfen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,022 ,852
Unterstützung aktiv eingefordert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,319** ,006
Jederzeit Rückfragen möglich	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,453** ,000
Hätte häufiger Unterstützung einfordern sollen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,331** ,004
Keine Unterstützung notwendig	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,118 ,320
Übergebender hat von sich aus Hilfe angeboten	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,596** ,000
Fragen wurden vom Übergebenden angemessen beantwortet	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,577** ,000
Falls Übergebender Fragen nicht beantworten konnte, an kompetente Person weiter verwiesen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,414** ,000
Keine Zeit, meine Rückfragen zu beantworten	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,462** ,000
Unterschiedliche Meinungen gegenseitig akzeptiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,315** ,007
Problembereiche offen/sachlich diskutiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,419** ,000
Im Hintergrund unausgesprochene Konflikte	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,366** ,001
Keine Möglichkeit für Rezipient, Übergabe mitzusteuern	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,174 ,142
Möglichkeit für Rezipient, die Übergabe mitzusteuern (diese auch genutzt)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,334** ,004
Klare eigene Erwartungen für die Übergabe	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,272* ,020
Eigene Erwartungen erfüllt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,528** ,000
Erwartungen an den Übergebenden für die Übergabe	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,179 ,131
Erwartungen an den Übergebenden wurden artikuliert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,217 ,066
Der Übergebende hat meine Erwartungen erfüllt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,691** ,000
Es war klar, was der Übergebende von Rezipient erwartet	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,544** ,000
Erwartungen des anderen wurden artikuliert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,497** ,000
Erwartungen des anderen von mir erfüllt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,444** ,000

Korrelationen (Rezipientendatensatz, N = 73)		Gesamturteil (Ende)
Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene klar	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,408** ,000
Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene gemeinsam besprochen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,261* ,026
Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene erfüllt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,366** ,001
Allgemeine Arbeitsbelastung durch Übergabe sehr hoch	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,106 ,372
Arbeitsbelastung durch Zusatzaufgaben sehr hoch	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,022 ,853
Höhere Belastung aufgrund äußerer Faktoren	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,170 ,150
Belastung hätte durch andere Personen reduziert werden können	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,107 ,370
Die Belastung hätte ich selbst reduzieren können	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,002 ,984
Ich arbeitete gerne mit Übergebenden zusammen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,513** ,000
Zusammenarbeit klappte gut	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,540** ,000
Zwischen Übergebenden und Rezipient während Übergabe Spannungen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,364** ,002
Eindruck, Übergebender versteht mich nicht	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,450** ,000
Übergebender hat von mir gezielt Rückmeldung zu seiner Arbeitsweise bekommen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,292* ,012
Wichtig, Rückmeldung über meine Arbeit zu bekommen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,231* ,049
Ich war motiviert Projekt zu übernehmen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,436** ,000
Der Übergebende war motiviert Übergabe durchzuführen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,701** ,000
Inhaltlich war ich am Projekt sehr interessiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,439** ,000
Übergebender war inhaltlich am Projekt sehr interessiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,478** ,000

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

10.3.2 Bivariate Korrelationen einzelner Variablen und Variable „Gesamterfolg(Ende)“ aus Perspektive der Übergebenden

Korrelationen (Übergebendendatensatz, N = 42)		Gesamturteil (Ende)
Projektstruktur wurde aufgezeigt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,306* ,049
Aufgaben des Rezipienten innerhalb des P. erläutert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,015 ,926
Position des Rezipienten innerhalb des P. aufgezeigt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,112 ,479
Projektziele wurden klar aufgezeigt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,160 ,313
Meilensteine bis zum Erreichen der Projektziele erläutert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,260 ,096
realistisch, Projektziele zu erreichen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,284 ,068
Zeitpunkt der Übergabe: kein definiertes Projektziel	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,280 ,073
Zeitpunkt der Übergabe: keine festgelegten Meilensteine	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,426** ,005
Rezipient hatte insgesamt ein gutes Vorwissen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,090 ,572
Rezipient war durch die Informationsmenge teilweise überfordert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,428** ,005
Gemeinsam festgelegt, welche Inhalte Rezipient selbst erarbeitet	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,081 ,612
Informationsmenge war für Rezipient gut zu bewältigen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,211 ,179
Zusammengefasst, welches Wissen/welche Information bereits übergeben	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,028 ,860
Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende folgen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,247 ,114
Vor Übergabe inhaltliche Struktur überlegt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,080 ,615
Hoher Zeitdruck bei Übergabe	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,172 ,276
Zeit wurde gut genutzt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,497** ,001
Festgelegter Zeitrahmen hätte geholfen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,214 ,173
Unterstützung wurde aktiv vom Rezipient eingefordert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,094 ,554
Häufigkeit der Rückfragen war groß	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,052 ,744
Qualität der Rückfragen war hoch (sinnvolle Rückfragen)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,391** ,011
Rezipient hätte häufiger Unterstützung einholen sollen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,352* ,022
Selbst Rezipient schnell und gezielt Unterstützung angeboten	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,252 ,108
Weiterverweisen an kompetente Person	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,150 ,343

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Korrelationen (Übergebendendatensatz, N = 42)		Gesamturteil (Ende)
Keine Zeit, Rezipient zu unterstützen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,382* ,012
Rezipient fragte nach, wenn etwas nicht verstanden	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,214 ,174
Unterschiedliche Meinungen gegenseitig akzeptiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,359* ,020
Problembereiche offen/sachlich diskutiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,366* ,017
Im Hintergrund unausgesprochene Konflikte	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,497** ,001
Nicht nur Rezipient soll steuern, auch ich selbst sollte dies tun	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,094 ,554
Keine Möglichkeit für Rezipient, Übergabe mitzusteuern	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,519** ,000
Möglichkeit für Rezipient Übergabe mitzusteuern (diese auch genutzt)	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,595** ,000
Klare eigene Erwartungen für die Übergabe	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,304 ,051
Eigene Erwartungen erfüllt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,521** ,000
Eigene Erwartungen an Rezipient	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,096 ,546
Rezipient hat meine Erwartungen erfüllt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,664** ,000
Klar, was Rezipient von mir für die Ü. erwartet	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,280 ,072
Erwartungen des anderen wurden artikuliert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,216 ,169
Erwartungen des Rezipienten erfüllt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,173 ,273
Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,056 ,727
Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene gemeinsam besprochen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,041 ,796
Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene erfüllt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,207 ,187
Allgemeine Arbeitsbelastung durch Übergabe sehr hoch	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,015 ,924
Arbeitsbelastung durch Zusatzaufgaben sehr hoch	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,046 ,772
Höhere Belastung wg. äußerer Faktoren	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,187 ,236
Belastung hätte durch andere reduziert werden können	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,031 ,845
Belastung hätte ich selbst reduzieren können	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,333* ,031
Ich arbeitete gerne mit Rezipient zusammen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,078 ,625
Zusammenarbeit klappte gut	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,442** ,003

Korrelationen (Übergebendendatensatz, N = 42)		Gesamturteil (Ende)
Zwischen Ü+R bestanden während Übergabeprozess Spannungen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,212 ,177
Rezipient versteht mich nicht	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,435** ,004
Nachgefragt, was Rezipient für Ü. als hilfreich empfindet	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,182 ,250
Es war klar, wie Rezipient meine Arbeitsweise einschätzt	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,145 ,361
Es wurde darüber gesprochen, wie meine Arbeitsweise eingeschätzt wird	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,131 ,409
Rezipient hat gezielt Rückmeldung zu seiner Arbeitsweise bekommen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,346* ,025
Wichtig, Rückmeldung über meine Arbeit zu bekommen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-,007 ,964
Motiviert Projekt zu übergeben	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,112 ,482
Rezipient war motiviert, Projekt zu übernehmen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,475** ,001
Inhaltlich am Projekt sehr interessiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,227 ,149
Rezipient inhaltlich am Projekt sehr interessiert	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,357* ,020

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

10.4 Faktorenanalysen

10.4.1 Faktorenanalyse aus Perspektive der Rezipienten

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,704
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	603,982
	df	171
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Kommunalitäten	Anfänglich	Extraktion
VI.1_mir war klar, was der Übergebende von mir erwartet.	1,000	,675
VI.4_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	1,000	,828
VI.5_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden gemeinsam besprochen.	1,000	,689
VI.6_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt	1,000	,692
V.1_Es wurde zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.	1,000	,754
V.2_Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.	1,000	,857
V.3_Die Übergabe erfolgte inhaltlich strukturiert.	1,000	,752
III.1_Ich habe die Unterstützung aktiv eingefordert.	1,000	,658
III.2_Ich konnte jederzeit Rückfragen stellen.	1,000	,682
II.3_Inhaltlich war ich am Projekt sehr interessiert.	1,000	,720
II.4_Der Übergebende war inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	1,000	,745
IV.2_Die Zusammenarbeit klappte gut.	1,000	,799
IV.3.2_Zwischen dem Übergebenden und mir bestanden während der Übergabe Spannungen.	1,000	,836
IV.5.2_Ich hatte den Eindruck, der Übergebender versteht mich nicht.	1,000	,553
I.3_Mein analytisches Vorwissen war ausreichend.	1,000	,590
I.4_Mein strukturelles Vorwissen war ausreichend.	1,000	,662
I.5_Ich hatte insgesamt ein gutes Vorwissen.	1,000	,653
VII.1_Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch Übergabe sehr hoch.	1,000	,645
VII.5_Die Belastung hätte durch andere Personen reduziert werden können.	1,000	,748

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,171	27,215	27,215	5,171	27,215	27,215
2	2,350	12,367	39,582	2,350	12,367	39,582
3	2,026	10,661	50,243	2,026	10,661	50,243
4	1,594	8,389	58,633	1,594	8,389	58,633
5	1,303	6,860	65,493	1,303	6,860	65,493
6	1,096	5,767	71,260	1,096	5,767	71,260
7	,865	4,551	75,810			
8	,820	4,315	80,125			
9	,633	3,329	83,454			
10	,559	2,942	86,397			
11	,422	2,220	88,616			
12	,412	2,171	90,787			
13	,387	2,039	92,826			
14	,334	1,755	94,581			
15	,297	1,562	96,143			
16	,252	1,327	97,470			
17	,211	1,108	98,578			
18	,147	,774	99,352			
19	,123	,648	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,884	15,177	15,177
2	2,575	13,554	28,731
3	2,513	13,224	41,954
4	2,252	11,850	53,805
5	1,777	9,351	63,155
6	1,540	8,104	71,260
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Komponentenmatrix^a

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
VI.1_mir war klar, was der Übergebende von mir erwartet.	,708					
V.3_Die Übergabe erfolgte inhaltlich strukturiert.	,677		,432			
II.3_Inhaltlich war ich am Projekt sehr interessiert.	,630			,468		
IV.2_Die Zusammenarbeit klappte gut.	,622	-,492				,351
V.2_Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.	,621		,554			
III.2_Ich konnte jederzeit Rückfragen stellen.	,617			,456		
VI.4_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	,594	,527	-,377			
II.4_Der Übergebende war inhaltlich am Projekt sehr interessiert.	,574			,494		-,392
VI.6_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt	,522	,504				
III.1_Ich habe die Unterstützung aktiv eingefordert	,503			,440		
I.5_Ich hatte insgesamt ein gutes Vorwissen.	,498				,494	
IV.5.2_Ich hatte den Eindruck, der Übergebende versteht mich nicht (umkodiert).	,492					
IV.3.2_Zwischen dem Übergebenden und mir bestanden während der Übergabe Spannungen (umkodiert).	,371	-,700				
VI.5_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden gemeinsam besprochen.	,437	,586				
VII.5_Die Belastung hätte durch andere Personen reduziert werden können.		,465		,426		,428
V.1_Es wurde zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.	,587		,614			
I.4_Mein strukturelles Vorwissen war ausreichend.				-,399	,517	
I.3_Mein analytisches Vorwissen war ausreichend.	,436				,504	
VII.1_Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch Übergabe sehr hoch.		,396	,399			,477

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a. 6 Komponenten extrahiert

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
VI.4_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	,887					
VI.5_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden gemeinsam besprochen.	,820					
VI.6_Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt	,804					
VI.1_mir war klar, was der Übergebende von mir erwartet.	,710					
V.2_Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen.		,900				
V.1_Es wurde zusammengefasst, welches Wissen bereits übergeben wurde.		,797				
V.3_Die Übergabe erfolgte inhaltlich strukturiert.		,792				
II.4_Der Übergebende war inhaltlich am Projekt sehr interessiert.			,786			
II.3_Inhaltlich war ich am Projekt sehr interessiert.			,770			
III.2_Ich konnte jederzeit Rückfragen stellen.			,729			
III.1_Ich habe die Unterstützung aktiv eingefordert.			,704			
IV.3.2_Zwischen dem Übergebenden und mir bestanden während der Übergabe Spannungen (umkodiert).				,877		
IV.2_Die Zusammenarbeit klappte gut.				,822		
IV.5.2_Ich hatte den Eindruck, der Übergebende versteht mich nicht (umkodiert).				,626		
I.4_Mein strukturelles Vorwissen war ausreichend.					,739	
I.5_Ich hatte insgesamt ein gutes Vorwissen.					,714	
I.3_Mein analytisches Vorwissen war ausreichend.					,686	
VII.5_Die Belastung hätte durch andere Personen reduziert werden können.						,822
VII.1_Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch Übergabe sehr hoch.						,784

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Komponententransformationsmatrix

Komponente	1	2	3	4	5	6
1	,498	,493	,513	,385	,308	-,052
2	,664	-,064	-,091	-,614	,019	,411
3	-,432	,686	-,205	-,249	,315	,373
4	-,302	-,089	,753	-,155	-,358	,427
5	-,178	-,444	,259	-,206	,811	-,069
6	,043	-,278	-,230	,589	,141	,709

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

10.4.2 Faktorenanalyse aus Perspektive der Übergebenden

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,586
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	227,848
	df	66
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
Die Zusammenarbeit klappte gut.	1,000	,833
Zwischen mir und dem Rezipienten bestanden während des Übergabeprozesses Spannungen.	1,000	,698
Der Rezipient war motiviert, das Projekt zu übernehmen.	1,000	,792
Ich arbeitete gerne mit dem Rezipienten zusammen.	1,000	,705
Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch die Übergabe sehr hoch.	1,000	,761
Es war eine höhere Belastung aufgrund äußerer Faktoren gegeben.	1,000	,766
Die Arbeitsbelastung während der Übergabe war aufgrund von Zusatzaufgaben sehr hoch.	1,000	,650
Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende der Übergabe noch folgen	1,000	,827
Es wurde zusammengefasst, welches Wissen/welche Information bereits übergeben wurde	1,000	,832
Vor der Übergabe habe ich mir eine inhaltliche Struktur überlegt.	1,000	,556
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt.	1,000	,892
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.	1,000	,867

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,862	23,849	23,849	2,862	23,849	23,849
2	2,323	19,359	43,208	2,323	19,359	43,208
3	2,095	17,456	60,663	2,095	17,456	60,663
4	1,899	15,825	76,488	1,899	15,825	76,488
5	,628	5,236	81,724			
6	,518	4,315	86,039			
7	,454	3,783	89,823			
8	,402	3,352	93,174			
9	,364	3,035	96,210			
10	,190	1,586	97,795			
11	,157	1,312	99,107			
12	,107	,893	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,853	23,775	23,775
2	2,206	18,387	42,162
3	2,189	18,238	60,400
4	1,931	16,088	76,488
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion	
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz
1	2,862	23,849	23,849	2,862	23,849
2	2,323	19,359	43,208	2,323	19,359
3	2,095	17,456	60,663	2,095	17,456
4	1,899	15,825	76,488	1,899	15,825
5	,628	5,236	81,724		
6	,518	4,315	86,039		
7	,454	3,783	89,823		
8	,402	3,352	93,174		
9	,364	3,035	96,210		
10	,190	1,586	97,795		
11	,157	1,312	99,107		
12	,107	,893	100,000		

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	23,849	2,853	23,775	23,775
2	43,208	2,206	18,387	42,162
3	60,663	2,189	18,238	60,400
4	76,488	1,931	16,088	76,488
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Komponentenmatrix ^a	Komponente			
	1	2	3	4
Die Zusammenarbeit klappte gut.	,910			
Zwischen mir und dem Rezipienten bestanden während des Übergabeprozesses Spannungen.	-,817			
Ich arbeitete gerne mit dem Rezipienten zusammen.	,813			
Der Rezipient war motiviert, das Projekt zu übernehmen.	,785			,387
Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende folgen		,731	,480	
Es war eine höhere Belastung aufgrund äußerer Faktoren gegeben.		-,714	,502	
Es wurde zusammengefasst, welches Wissen/welche Information bereits übergeben wurde		,687	,582	
Die Arbeitsbelastung während der Übergabe war aufgrund von Zusatzaufgaben sehr hoch.		-,429	,677	
Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch die Übergabe sehr hoch.		-,594	,600	
Vor der Übergabe habe ich mir eine inhaltliche Struktur überlegt.			,595	
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.				,905
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt.				,867

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a. 4 Komponenten extrahiert

Rotierte Komponentenmatrix ^a	Komponente			
	1	2	3	4
Die Zusammenarbeit klappte gut.	,911			
Zwischen mir und dem Rezipienten bestanden während des Übergabeprozesses Spannungen.	-,825			
Der Rezipient war motiviert, das Projekt zu übernehmen.	,820			
Ich arbeitete gerne mit dem Rezipienten zusammen.	,787			
Die allgemeine Arbeitsbelastung war durch die Übergabe sehr hoch.		,860		
Es war eine höhere Belastung aufgrund äußerer Faktoren gegeben.		,857		
Die Arbeitsbelastung während der Übergabe war aufgrund von Zusatzaufgaben sehr hoch.		,781		
Es wurde aufgezeigt, welche Schritte bis zum Ende folgen			,894	
Es wurde zusammengefasst, welches Wissen/welche Information bereits übergeben wurde			,892	
Vor der Übergabe habe ich mir eine inhaltliche Struktur überlegt.			,712	
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene wurden erfüllt.				,937
Die Erwartungen der übergeordneten Hierarchieebene waren klar.				,927

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Komponententransformationsmatrix

Komponente	1	2	3	4
1	,994	,079	-,009	-,077
2	,078	-,686	,688	,223
3	-,039	,721	,674	,155
4	,068	,049	-,270	,959

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

10.5 Regressionsanalysen

10.5.1 Regressionsanalyse aus Perspektive der Rezipienten

1. Abhängige Variable: Gesamturteil(Ende)

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Gesamturteil (Ende)	3,10	1,204	73
ERWARTUNGEN	2,6404	,96554	73
BELASTUNG	2,7466	,72228	73
ÜBERGABESTRUKTUR	2,8630	,80668	73
UNTERSTÜTZUNG_	1,6815	,58816	73
ZUSAMMENARBEIT	1,8219	,61635	73
VORWISSEN	2,2283	,62082	73

Aufgenommene/Entfernte Variablen^b

Modell	Aufgenommene Variablen	Entfernte Variablen	Methode
1	ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN ^a	.	Einschluß
2	UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT ^a	.	Einschluß
3	VORWISSEN ^a	.	Einschluß

Modellzusammenfassung^d

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,723 ^a	,522	,501	,850
2	,817 ^b	,668	,643	,719
3	,817 ^c	,668	,638	,725

a. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN

b. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT

c. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT, VORWISSEN

d. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Modellzusammenfassung^d

Modell	Änderungsstatistiken					Durbin-Watson-Statistik
	Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	,522	25,119	3	69	,000	
2	,146	14,699	2	67	,000	
3	,000	,003	1	66	,953	1,975

a. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN

b. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT

c. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT, VORWISSEN

d. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

ANOVA^d

Modell		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	54,462	3	18,154	25,119	,000 ^a
	Nicht standardisierte Residuen	49,867	69	,723		
	Gesamt	104,329	72			
2	Regression	69,669	5	13,934	26,935	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	34,660	67	,517		
	Gesamt	104,329	72			
3	Regression	69,671	6	11,612	22,113	,000 ^c
	Nicht standardisierte Residuen	34,658	66	,525		
	Gesamt	104,329	72			

a. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN

b. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT

c. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT, VORWISSEN

d. Abhängige Variable: 52_Gesamturteil (Ende)

Koeffizienten^a

Modell		Nicht standardisierte Koeffi- zienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressions- koeffizientB	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	-,153	,545		-,281	,780
	ERWARTUNGEN	,385	,108	,309	3,557	,001
	BELASTUNG	-,077	,139	-,046	-,554	,581
	ÜBERGABESTRUK- TUR	,853	,130	,572	6,569	,000
2	(Konstante)	-1,619	,541		-2,994	,004
	ERWARTUNGEN	,272	,096	,218	2,845	,006
	BELASTUNG	,116	,125	,070	,927	,357
	ÜBERGABESTRUK- TUR	,631	,117	,423	5,371	,000
	UNTERSTÜT- ZUNG_INTERESSE	,432	,166	,211	2,604	,011
ZUSAMMENARBEIT	,629	,159	,322	3,964	,000	
3	(Konstante)	-1,608	,579		-2,779	,007
	ERWARTUNGEN	,273	,097	,219	2,812	,006
	BELASTUNG	,116	,126	,069	,916	,363
	ÜBERGABESTRUK- TUR	,633	,123	,424	5,137	,000
	UNTERSTÜT- ZUNG_INTERESSE	,432	,167	,211	2,584	,012
	ZUSAMMENARBEIT	,630	,160	,322	3,934	,000
	VORWISSEN	-,009	,150	-,005	-,059	,953

a. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Koeffizienten^a

Modell	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
	Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1 (Konstante)					
ERWARTUNGEN	,472	,394	,296	,918	1,089
BELASTUNG	-,004	-,067	-,046	,996	1,004
ÜBERGABESTRUKTUR	,657	,620	,547	,914	1,094
2 (Konstante)					
ERWARTUNGEN	,472	,328	,200	,843	1,187
BELASTUNG	-,004	,112	,065	,878	1,139
ÜBERGABESTRUKTUR	,657	,549	,378	,800	1,249
UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	,544	,303	,183	,756	1,323
ZUSAMMENARBEIT	,535	,436	,279	,751	1,332
3 (Konstante)					
ERWARTUNGEN	,472	,327	,199	,832	1,203
BELASTUNG	-,004	,112	,065	,877	1,141
ÜBERGABESTRUKTUR	,657	,534	,364	,739	1,354
UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	,544	,303	,183	,754	1,326
ZUSAMMENARBEIT	,535	,436	,279	,750	1,334
VORWISSEN	,299	-,007	-,004	,846	1,182

a. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

2. Abhängige Variable: Gesamturteil (Anfang)

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Gesamturteil (Anfang)	3,00	1,106	73
ERWARTUNGEN	2,6404	,96554	73
BELASTUNG	2,7466	,72228	73
ÜBERGABESTRUKTUR	2,8630	,80668	73
UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	1,6815	,58816	73
ZUSAMMENARBEIT	1,8219	,61635	73
VORWISSEN	2,2283	,62082	73

Aufgenommene/Entfernte Variablen^b

Modell	Aufgenommene Variablen	Entfernte Variablen	Methode
1	ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN ^a	.	Einschluß
2	UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT ^a	.	Einschluß
3	VORWISSEN ^a	.	Einschluß

a. Alle gewünschten Variablen wurden eingegeben.

b. Abhängige Variable: 5_Gesamturteil (Anfang)

Modellzusammenfassung^d

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,678 ^a	,459	,436	,830
2	,752 ^b	,565	,533	,756
3	,755 ^c	,570	,531	,757

a. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN

b. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT

c. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT, VORWISSEN

d. Abhängige Variable: 5_Gesamturteil (Anfang)

Modellzusammenfassung^d

Modell	Änderungsstatistiken					Durbin-Watson-Statistik
	Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	,459	19,548	3	69	,000	
2	,106	8,167	2	67	,001	
3	,004	,672	1	66	,415	2,204

a. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN

b. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT

c. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT, VORWISSEN

d. Abhängige Variable: 5_Gesamturteil (Anfang)

ANOVA^d

Modell		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	40,430	3	13,477	19,548	,000 ^a
	Nicht standardisierte Residuen	47,570	69	,689		
	Gesamt	88,000	72			
2	Regression	49,754	5	9,951	17,432	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	38,246	67	,571		
	Gesamt	88,000	72			
3	Regression	50,140	6	8,357	14,568	,000 ^c
	Nicht standardisierte Residuen	37,860	66	,574		
	Gesamt	88,000	72			

a. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN

b. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT

c. Einflußvariablen : (Konstante), ÜBERGABESTRUKTUR, BELASTUNG, ERWARTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE, ZUSAMMENARBEIT, VORWISSEN

d. Abhängige Variable: 5_Gesamturteil (Anfang)

Koeffizienten^a

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	,596	,533		1,119	,267
ERWARTUNGEN	,280	,106	,244	2,644	,010
BELASTUNG	-,196	,136	-,128	-1,442	,154
ÜBERGABESTRUKTUR	,770	,127	,561	6,065	,000
2 (Konstante)	-,520	,568		-,916	,363
ERWARTUNGEN	,185	,100	,162	1,845	,069
BELASTUNG	-,053	,132	-,035	-,406	,686
ÜBERGABESTRUKTUR	,594	,123	,433	4,815	,000
UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	,387	,174	,206	2,222	,030
ZUSAMMENARBEIT	,454	,167	,253	2,721	,008
3 (Konstante)	-,354	,605		-,585	,561
ERWARTUNGEN	,195	,101	,170	1,923	,059
BELASTUNG	-,058	,132	-,038	-,440	,662
ÜBERGABESTRUKTUR	,623	,129	,455	4,841	,000
UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	,394	,175	,210	2,256	,027
ZUSAMMENARBEIT	,459	,167	,256	2,745	,008
VORWISSEN	-,128	,156	-,072	-,820	,415

a. Abhängige Variable: 5_Gesamturteil (Anfang)

Koeffizienten^a

Modell	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
	Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1 (Konstante)					
ERWARTUNGEN	,403	,303	,234	,918	1,089
BELASTUNG	-,087	-,171	-,128	,996	1,004
ÜBERGABESTRUKTUR	,623	,590	,537	,914	1,094
2 (Konstante)					
ERWARTUNGEN	,403	,220	,149	,843	1,187
BELASTUNG	-,087	-,050	-,033	,878	1,139
ÜBERGABESTRUKTUR	,623	,507	,388	,800	1,249
UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	,502	,262	,179	,756	1,323
ZUSAMMENARBEIT	,489	,315	,219	,751	1,332
3 (Konstante)					
ERWARTUNGEN	,403	,230	,155	,832	1,203
BELASTUNG	-,087	-,054	-,035	,877	1,141
ÜBERGABESTRUKTUR	,623	,512	,391	,739	1,354
UNTERSTÜTZUNG_INTERESSE	,502	,268	,182	,754	1,326
ZUSAMMENARBEIT	,489	,320	,222	,750	1,334
VORWISSEN	,223	-,100	-,066	,846	1,182

a. Abhängige Variable: 5_Gesamturteil (Anfang)

10.5.2 Regressionsanalysen aus Perspektive der Übergebenden

1. Abhängige Variable: Gesamturteil(Ende)

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Gesamturteil (Ende)	2,62	,962	42
ERWARTUNGEN	2,4167	1,11485	42
ÜBERGABESTRUKTUR	2,5556	,72757	42
BELASTUNG	2,4921	,71847	42
ZUSAMMENARBEIT	1,6111	,56028	42

Aufgenommene/Entfernte Variablen^b

Modell	Aufgenommene Variablen	Entfernte Variablen	Methode
1	BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR ^a	.	Einschluß
2	ZUSAMMENARBEIT ^a	.	Einschluß

a. Alle gewünschten Variablen wurden eingegeben.

b. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Modellzusammenfassung^c

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,200 ^a	,040	-,036	,979
2	,466 ^b	,218	,133	,895

a. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR, ZUSAMMENARBEIT

c. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Modellzusammenfassung^c

Modell	Änderungsstatistiken					Durbin-Watson-Statistik
	Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	,040	,529	3	38	,665	
2	,177	8,391	1	37	,006	1,783

a. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR, ZUSAMMENARBEIT

c. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

ANOVA^c

Modell	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1 Regression	1,519	3	,506	,529	,665 ^a
1 Nicht standardisierte Residuen	36,386	38	,958		
1 Gesamt	37,905	41			
2 Regression	8,246	4	2,061	2,572	,054 ^b
2 Nicht standardisierte Residuen	29,659	37	,802		
2 Gesamt	37,905	41			

a. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR, ZUSAMMENARBEIT

c. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Koeffizienten^a

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten	Standardisierte Koeffizienten		T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler		
1 (Konstante)	2,113	,835		2,530	,016
1 ERWARTUNGEN	,116	,137	,135	,848	,402
1 ÜBERGABESTRUKTUR	,168	,210	,127	,800	,429
1 BELASTUNG	-,082	,213	-,061	-,386	,702
2 (Konstante)	,893	,872		1,024	,312
2 ERWARTUNGEN	,105	,126	,121	,832	,411
2 ÜBERGABESTRUKTUR	,171	,192	,130	,889	,379
2 BELASTUNG	-,053	,195	-,039	-,270	,788
2 ZUSAMMENARBEIT	,724	,250	,422	2,897	,006

a. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

Koeffizienten^a

Modell	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
	Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1 (Konstante)					
1 ERWARTUNGEN	,140	,136	,135	,997	1,003
1 ÜBERGABESTRUKTUR	,136	,129	,127	,997	1,003
1 BELASTUNG	-,063	-,063	-,061	,999	1,001
2 (Konstante)					
2 ERWARTUNGEN	,140	,136	,121	,996	1,004
2 ÜBERGABESTRUKTUR	,136	,145	,129	,997	1,003
2 BELASTUNG	-,063	-,044	-,039	,996	1,004
2 ZUSAMMENARBEIT	,428	,430	,421	,996	1,004

a. Abhängige Variable: Gesamturteil (Ende)

2. Abhängige Variable: Gesamturteil (Anfang)

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Gesamturteil (Anfang)	2,62	,582	42
ERWARTUNGEN	2,4167	1,11485	42
ÜBERGABESTRUKTUR	2,5556	,72757	42
BELASTUNG	2,4921	,71847	42
ZUSAMMENARBEIT	1,6111	,56028	42

Aufgenommene/Entfernte Variablen^b

Modell	Aufgenommene Variablen	Entfernte Variablen	Methode
1	BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR ^a	.	Einschluß
2	ZUSAMMENARBEIT ^a	.	Einschluß

a. Alle gewünschten Variablen wurden eingegeben.

b. Abhängige Variable: U5_Gesamturteil (Anfang)

Modellzusammenfassung^c

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes Quadrat	R-	Standardfehler des Schätzers
1	,333 ^a	,111	,041		,570
2	,608 ^b	,370	,302		,487

a. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR, ZUSAMMENARBEIT

c. Abhängige Variable: U5_Gesamturteil (Anfang)

Modellzusammenfassung^c

Modell	Änderungsstatistiken					Durbin-Watson-Statistik
	Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	,111	1,577	3	38	,211	
2	,259	15,218	1	37	,000	2,115

a. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR, ZUSAMMENARBEIT

c. Abhängige Variable: U5_Gesamturteil (Anfang)

ANOVA^c

Modell	Quadrat- summe	Df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1 Regression	1,540	3	,513	1,577	,211 ^a
Nicht standardisierte Residuen	12,365	38	,325		
Gesamt	13,905	41			
2 Regression	5,143	4	1,286	5,430	,002 ^b
Nicht standardisierte Residuen	8,761	37	,237		
Gesamt	13,905	41			

a. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR

b. Einflußvariablen : (Konstante), BELASTUNG, ERWARTUNGEN, ÜBERGABESTRUKTUR, ZUSAMMENARBEIT

c. Abhängige Variable: U5_Gesamturteil (Anfang)

Koeffizienten^a

Modell	Nicht standardisierte Koeffi- zienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressions- koeffizientB	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	2,138	,487		4,393	,000
ERWARTUNGEN	-,044	,080	-,084	-,549	,586
ÜBERGABE- STRUKTUR	,258	,123	,323	2,107	,042
BELASTUNG	-,029	,124	-,036	-,237	,814
2 (Konstante)	1,246	,474		2,628	,012
ERWARTUNGEN	-,053	,068	-,101	-,769	,447
ÜBERGABE- STRUKTUR	,261	,105	,326	2,491	,017
BELASTUNG	-,008	,106	-,010	-,075	,941
ZUSAMMENAR- BEIT	,530	,136	,510	3,901	,000

a. Abhängige Variable: U5_Gesamturteil (Anfang)

Koeffizienten^a

Modell	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
	Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1 (Konstante)					
ERWARTUNGEN	-,069	-,089	-,084	,997	1,003
ÜBERGABESTRUKTUR	,320	,323	,322	,997	1,003
BELASTUNG	-,046	-,038	-,036	,999	1,001
2 (Konstante)					
ERWARTUNGEN	-,069	-,125	-,100	,996	1,004
ÜBERGABESTRUKTUR	,320	,379	,325	,997	1,003
BELASTUNG	-,046	-,012	-,010	,996	1,004
ZUSAMMENARBEIT	,507	,540	,509	,996	1,004

a. Abhängige Variable: U5_Gesamturteil (Anfang)