

Teamreflexivität

Michael W. Busch

Published online: 8 December 2009
© Springer-Verlag 2009

1 Lernprozesse in Teams als Ausgangspunkt

Die Bedeutung teambasierter Arbeitsformen als Motor von Innovationen, aber auch als Bindeglied zwischen individuellem und gesamtunternehmerischem Lernen wird bereits seit langem und von vielen Autoren betont (vgl. etwa Senge 1996; Nonaka u. Takeuchi 1997). Dennoch ist es erstaunlich, dass sich die betriebswirtschaftliche Forschung erst in den letzten Jahren intensiver mit der Analyse von Lernprozessen in Teams, die gänzlich neue Lösungen hervorbringen sollen, beschäftigt hat (vgl. Wilson et al. 2007; McCarthy u. Garavan 2008). Während nämlich die Erforschung der in *Arbeitsteams* (z. B. im Fertigungs- oder Dienstleistungsbereich) ablaufenden Lernprozesse eine lange Tradition in Theorie und Praxis aufweist – man denke hierbei insbesondere an die im Total Quality Management verankerten Konzepte wie Qualitätszirkel, Lernstatt oder Fertigungsinsel – gibt es bei der Frage der teambasierten Ersterzeugung von Informationen in *Innovationsteams* (z. B. Produktentwicklung, Strategieformulierung, Beratungslösungen) noch zahlreiche offene Fragen zu klären (vgl. von der Oelsnitz u. Busch 2008). Allerdings sind erste fruchtbare Ansätze durchaus erkennbar.

Innerhalb der Teamforschung hat in diesem Zusammenhang besonders das Konzept der *Teamreflexivität*, welches zuerst von Michael A. West näher beschrieben wurde, eine gewisse Prominenz erlangt. Was ist darunter zu verstehen? Aus welchen Komponenten setzt sich Teamreflexivität zusammen? Welcher Nutzen ist mit dieser Fähigkeit verknüpft und welche Gestaltungsoptionen bieten sich schließlich an, um eben diese Fähigkeit zu entwickeln?

Dr. rer. pol. M. W. Busch (✉)

Akademischer Rat am Institut für Organisation und Führung (Prof. Dr. Dietrich von der Oelsnitz)
an der TU Braunschweig, Abt-Jerusalem-Str. 4, 38106 Braunschweig, Deutschland
E-Mail: michael.busch@tu-braunschweig.de

2 Begriffsbestimmung und Nutzen von Teamreflexivität

Teamreflexivität bildet die Antwort innovativer Teams auf Offenheit, Dynamik und Komplexität ihrer Umweltbedingungen, denn Teams, die mit neuartigen Aufgaben betraut sind, operieren unter Ungewissheit, d. h. sie sollen Lösungen erbringen, über deren Beschaffenheit zu Beginn der Zusammenarbeit nur vage, unter Umständen gar divergierende Vorstellungen existieren. Daneben entstammen die Teammitglieder zumeist unterschiedlichen Fachbereichen. Die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und die Schaffung allgemein akzeptierter Formen der Zusammenarbeit werden dadurch erschwert. Zu guter Letzt gehören Zeitdruck und knappe Ressourcen sowie widersprüchliche Erwartungen von Seiten des Managements oder der Auftraggeber zu den üblichen Randbedingungen der in der Regel projektbasiert abgewickelten Teamarbeit.

Gerade das Zeitdiktat und der Ergebnisdruck verlangen von Teams ein strukturiertes und geplantes Vorgehen, nicht aber ein blindes „Drauflosarbeiten“. Nur so lassen sich rasch effiziente Kooperationsmechanismen und darauf aufbauend kreative Lösungen in der gestellten Aufgabe finden. Teams sollten also nicht nur arbeiten, sondern ebenso daran arbeiten, die eigene Arbeit fortwährend zu verbessern. Der Begriff der „Teamreflexivität“ bündelt diese grundlegende Herausforderung: „[T]eams which operate in uncertain, challenging environments will be more effective to the extent that they attend to and reflect upon their objectives, strategies, processes, and their organizational and wider environments; plan to adapt these aspects of their task functional worlds; and make changes accordingly“ (West 2000, S. 2). Reflexion wird dabei als *bewusste* Wahrnehmung, Überwachung und Bewertung einzelner Teamgegebenheiten aufgefasst, d. h. „Fehlentwicklungen sind rechtzeitig zu erkennen, Verhaltenskorrekturen vorzunehmen (...) Teamprozesse sind auf ihre Effizienz hin zu prüfen und Fortschritte bei der Zielerreichung regelmäßig zu kontrollieren“ (von der Oelsnitz u. Busch 2009a, S. 251).

Teamreflexivität in einem weiteren Sinn schließt die Analyse und das Überdenken der Umweltbeziehungen des Teams mit ein (z. B. intra- und interorganisationale Kontakte, Einbindung in gesamtunternehmerische Weisungsstrukturen). In einem engeren Sinn bezieht sich Reflexivität nur auf die innerhalb der Teamgrenzen angesiedelten Phänomene. West (2004, S. 2 ff.) unterscheidet daher zwischen *aufgaben- und beziehungsbezogener Reflexivität* („Task Reflexivity“, „Social Reflexivity“). Dies korrespondiert mit der in der Teamforschung bereits früh getroffenen Abgrenzung zwischen „Taskwork“ und „Teamwork“ (vgl. Salas et al. 1993, S. 86). Während „Taskwork“ nach den inhaltlichen Anforderungen der Teamarbeit fragt, stellt „Teamwork“ auf die zwischenmenschlichen Anforderungen ab, d. h. auf die Effizienz des Zusammenwirkens zwischen den Teammitgliedern. Diese Trennung lässt sich allerdings nur auf analytischer Ebene eindeutig vornehmen. In der Praxis durchdringen sich beide Bereiche fortwährend – ähnlich wie bei der Mitarbeiterführung Aufgaben- und Beziehungsorientierung des Vorgesetzten kaum unabhängig voneinander gedacht werden können.

In Bezug auf die Aufgabenbewältigung hat sich ein Team etwa zu fragen (vgl. zum Folgenden West 2004, S. 5 f.):

- ob es regelmäßig seine Ziele überprüft (auch im Lichte sich ändernder Umstände);
- ob die Zusammenarbeit gut funktioniert (z. B. im Hinblick auf die Informationsweitergabe oder das Entscheidungsverhalten);
- ob die eingesetzten Verfahren und Arbeitsweisen die richtigen sind.

In Bezug auf die zwischenmenschliche Reflexivität ist abzuklären:

- ob sich Teammitglieder selbst unter hoher Belastung wechselseitig Hilfestellung geben;
- ob auftretende Konflikte offen angesprochen, konstruktiv gelöst und nicht nachgetragen werden;
- ob Teammitglieder einander neue Fähigkeiten beibringen;
- ob allgemein eine freundschaftliche und vertrauensvolle Atmosphäre den Arbeitsalltag bestimmt.

Die einzelnen Fragen lassen sich auf einer siebenstufigen Skala („trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“) bewerten. Aus der Gesamtpunktzahl leitet sich das Reflexionsniveau eines Teams ab.

Neben dieser naheliegenden Unterteilung lässt sich Reflexivität auch mit dem klassischen Input-Process-Output-Modell der Teamarbeit in Verbindung bringen.¹ Jede der hier aufgeführten Größen kann letztlich zum Bezugsobjekt der Reflexion im Sinne einer kritischen Hinterfragung werden. Bei den *Input-Größen* etwa ließe sich fragen: Ist die Größe des Teams in Ordnung? Haben wir die richtige Zusammensetzung in fachlicher und zwischenmenschlicher Hinsicht? Entspricht die Kommunikations- und Führungsstruktur den Anforderungen? Ist die Ressourcenausstattung ausreichend? Bei den *Prozessgrößen* können etwa das Führungsverhalten, die Informationsverarbeitung, die Entscheidungsfindung, die Fehler- und Problembehebung, das Arbeitstempo oder das Lernen durch Feedback auf ihre Sinnhaftigkeit hin überprüft werden. Die Reflexion der *Arbeitsergebnisse* schließlich betrifft bspw. die Sammlung und Auswertung der Anforderungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen sowie die Überprüfung der Einzel- und Gesamtproduktivität.

Bereits diese keineswegs Vollständigkeit für sich in Anspruch nehmende Liste möglicher Reflexionsobjekte lässt unschwer erkennen, dass dem Extrem der planlosen operativen Hektik ein anderes Extrem, nämlich das der „Paralyse durch Analyse“ gegenübersteht.² Beides gilt es zu vermeiden, so dass Teamarbeit weder zu einem Handeln ohne Denken noch zu einem Denken ohne Handeln degeneriert. Damit ein gesundes, dem jeweiligen Kontext angepasstes Maß an Reflexion gefunden wird, bedarf es einer entsprechenden (Aufmerksamkeits-)Lenkung innerhalb des Teams. Die Teamführung ist hierbei die treibende Kraft, denn ihr Verhalten hat nicht nur

¹ „Inputs to such models are conditions that exist prior to a performance episode and may include member, team, and organizational characteristics (...) Processes describe how team inputs are transformed into outputs. Outputs are results and by-products of team activity that are valued by one or more constituencies“ (Mathieu et al. 2000, S. 273; zu einem Überblick über die gängigen Input-Process-Output-Modelle vgl. Högl 1998, S. 22 ff.).

² Eine übertriebene Reflexionsneigung kann geradezu als Krankheitssymptom gedeutet werden: „Überaktivität ist ein Indiz für Entleerung, nicht für Vitalität: Wenn die Sache Bestand hat, braucht sie nicht problematisiert zu werden, sich nicht in der Sphäre bloßer Sprachlichkeiten zu verbreiten“ (Amerio 2000, S. 724).

Weisungs-, sondern auch Vorbildcharakter. Neben der Teamführung werden nachfolgend weitere Gestaltungsaspekte aufgezeigt, die die Reflexionsfähigkeit von Teams anstoßen können.

3 Gestaltung von Teamreflexivität

Normalerweise lösen nur Fehler und Störfälle ein Nachdenken bei den Beteiligten aus. Reflexion findet demzufolge nur in Ausnahmefällen statt. Läuft alles gut, so wird kein Änderungs- oder Verbesserungsbedarf erkannt. „Thus, if we want succesful learners to draw lessons from their successes, we must induce them to do so“ (Ellis u. Davidi 2005, S. 860).

An dieser Stelle tritt die Teamführung in Erscheinung. Diese hat die Mechanik des alltäglichen Handlungsvollzugs zu durchbrechen. In der Führungsforschung wird dies mit dem Begriff der *transformationalen Führung* in Verbindung gebracht. Diese regt vor allem durch ihre visionäre Kraft zum Nachdenken an: „[L]eaders present a vision that raises followers’ awareness of and dedication to the ideals of the group and that may help them see old problems in a new light“ (Schippers et al. 2008, S. 1596). Bernard M. Bass hat den Einfluss eines transformationalen Führers in den vier „I’s“ gebündelt: Idealisierter Einfluss, Inspirierende Motivierung, Intellektuelle Stimulierung und Individuelle Mitarbeiterorientierung (vgl. Bass 1990, S. 218). Idealisierter Einfluss bedeutet, dass der Vorgesetzte durch sein charismatisches Auftreten und sein persönliches Vorbild die Werte und Einstellungen der Mitarbeiter verändert. Inspirierende Motivierung verweist auf die schon erwähnte visionäre Kraft. Intellektuelle Stimulierung soll Mitarbeiter zu kreativem Denken anregen: „Die Mitarbeiter werden aufgefordert, alte Sichtweisen in Frage zu stellen und Probleme aus neuen Blickwinkeln zu betrachten. Gängige Vorstellungen und Überzeugungen sollen aktiv hinterfragt und geprüft werden. Probleme werden als Herausforderungen betrachtet, die dazu da sind, um sie durch neue, unkonventionelle Ideen und Handlungen zu lösen“ (Dörr 2008, S. 23 f.). Die individuelle Orientierung schließlich setzt am einzelnen Mitarbeiter bzw. Teammitglied an. Der Teamführer agiert hier als Coach und fördert die persönliche Entfaltung durch eine passgenaue Ansprache.

Transformationale Führung funktioniert nur in einer *offenen und lernorientierten Teamkultur*, in der „ehrliches Feedback möglich, gewünscht und auch akzeptiert ist“ (von der Oelsnitz u. Busch 2009b, S. 499). Teammitglieder müssen das Gefühl haben, dass ihre Anregungen und Veränderungsvorschläge ernst genommen werden und dass Unterstützung keine Einbahnstraße ist, sondern auf Gegenseitigkeit beruht. Angst, durch das Zugeben eigener Fehler mit Gesichtsverlust und Häme rechnen zu müssen, ist dabei die größte Lernbarriere. Mit anderen Worten ist in Teams ein dauerhaftes Klima des Vertrauens herzustellen, in dem sich die Mitglieder „psychologisch sicher“ fühlen. Eine diesbezügliche Kultur ist geprägt durch „seeking feedback, sharing information, asking for help, talking about errors, and experimenting“ (Edmondson 1999, S. 351). Diese allgemeinen Merkmale zeigen sich ganz konkret in Gruppendiskussionen, in denen nicht Vorwürfe vorgebracht, sondern konkrete und konstruktive Vorschläge entwickelt werden sollten. Auch hier spielt der Teamführer wiederum eine tragende Rolle, indem er u. a. Selbstkritik vorlebt, Feedback an-

nimmt, zwischen Beobachtungen und Wertungen unterscheidet, für ausgewogene Redebeiträge sorgt und sich selbst zu Beginn der Diskussion mit eigenen Urteilen zurückhält (vgl. Tannenbaum et al. 1998, S. 253 ff.).

Liefert die Teamkultur den reflexionsförderlichen „Bodensatz“, so müssen Reflexionen doch immer wieder gezielt angestoßen werden, d. h. es müssen besondere *Reflexionsgelegenheiten*, gleichsam künstliche „Stolpersteine“, errichtet werden, um dem menschlichen Hang, am Altbewährten festzuhalten, entgegenzuwirken: „[I]ndividuals and teams rarely reflect spontaneously; rather, teams tend to behave in habitual ways, even when presented with evidence that this behavior might be dysfunctional“ (Schippers et al. 2008, S. 1594). Die Gretchenfrage lautet demnach: Wie überzeugt man ein Team, das von seinen Handlungsweisen überzeugt ist? Fehlt der direkte Vergleich, der eigene Defizite offenlegt (wie etwa im Mannschaftssport durch die Teilnahme an Turnieren), so lassen sich nur schwer Gründe vorbringen, die den Bedarf an einer Verbesserung des eigenen Verhaltens plausibel machen. Neining und Kauffeld (2009, S. 238 ff.) schlagen daher vor, zu Beginn der Zusammenarbeit eine generelle Sensibilisierung im Rahmen eines *Reflexionsworkshops* vorzunehmen. Dort können die Grundlagen der eigenen Zusammenarbeit anhand von Präsentationen und Rollenspielen offengelegt werden. Darüber hinaus ist der allgemeine Nutzen von Teamreflexivität herauszustellen, wobei detailliert auf Feedbackprozesse einzugehen ist. Schließlich werden mögliche Reflexionsinstrumente vorgestellt und eingeübt.

Bei den *Reflexionsinstrumenten* lassen sich grob arbeitsbegleitende von arbeitsübergreifenden Instrumenten abgrenzen. Während arbeitsbegleitende Instrumente das Lernen *innerhalb* des Teams fördern sollen, dienen arbeitsübergreifende Instrumente dem Erfahrungsaustausch *zwischen* Teams. Ein in der Praxis besonders erfolgreich eingesetztes arbeitsbegleitendes Lerninstrument stellt der *After Action Review* (AAR) dar (vgl. Ron et al. 2006, S. 1071 ff.). Ursprünglich dem Bereich des Militärischen entstammend dient er vor allem der ereignisfokussierten Auswertung gesammelter Erfahrungen. In regelmäßigen Abständen werden in strukturierter Form vier Grundfragen geklärt: Was wollten wir erreichen? Was haben wir tatsächlich erreicht? Warum haben wir es (nicht) erreicht? Was können wir direkt im Anschluss verbessern? Die Ergebnisse der Auswertungen fließen unmittelbar in die laufende Teamarbeit ein, wobei der weitere Handlungsverlauf wiederum zum Gegenstand des nächsten After Action Reviews wird. Der AAR setzt somit eine Lernspirale in Bewegung, die „durch ein Wechselspiel von Reflexion, Analyse und Re-Integration in die Handlungen des Teams gekennzeichnet ist“ (Geithner u. Krüger 2008, S. 144). Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang *Schlüsselereignisse* („Critical Incidents“), d. h. solche Ereignisse, die bei den Beteiligten ausgesprochen starke Gefühle – euphorische oder frustrierende – ausgelöst haben (z. B. erreichte Meilensteine oder Konflikteskalationen). In ihnen kristallisieren sich sozusagen die Leistungspotenziale oder Grundprobleme eines Teams. Sie bedürfen daher der präzisen Analyse (vgl. Busch 2008, S. 154 ff.).

Ist der AAR jederzeit einsetzbar, so setzt das *Action Learning* als typisches Instrument des arbeitsübergreifenden Lernens einen höheren Vorbereitungsaufwand voraus. Da der Fokus auf dem Erfahrungstransfer auf Projektleiterebene liegt, bedarf es der terminlichen Planung. Teamreflexivität wird hierbei durch Personen angestoßen,

die außerhalb des eigenen Teams bzw. Aufgabenbereichs arbeiten. Neben Kollegen können auch Vorgesetzte, Projektauftraggeber, wichtige Lieferanten oder Berater zum Teilnehmerkreis des sog. Lern-Sets gehören. Ausgangspunkt sind stets aktuelle Probleme, mit denen sich Leiter unterschiedlicher Projekte konfrontiert sehen und die jeweils vor der Gruppe präsentiert werden. In der Regel treten solche Probleme bei Projekten auf, in denen völlig neue Aufgabenstellungen gelöst werden sollen. Fehlende Erfahrungen legen es nahe, die auftretenden Schwierigkeiten – ähnlich wie im 360°-Feedbackverfahren – aus möglichst vielen Blickwinkeln zu ergründen. Der Schwerpunkt von Action Learning liegt damit eindeutig auf der Exploration, also dem Aufdecken gänzlich neuer Herangehensweisen und Lösungswege. Der Physiker Reginald Revans hat dies in der Formel $L = P + Q$ zum Ausdruck bringen wollen, wobei L für „Learning“, P für „Programmed Knowledge“ und Q für „Questioning Insight“ steht.

Während „Programmed Knowledge“ im Wesentlichen den State-of-the-Art betrieblicher Erfahrungen und leicht zugängliches Unternehmenswissen umschreibt (z. B. Best Practices, Projektberichte, Unternehmensleitlinien), steht das Q für die reflexive Suche, die durch die Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven, das Stellen kritischer Fragen und die Offenlegung von Unzulänglichkeiten vorangetrieben wird (vgl. zu einem umfassenden Überblick den Sammelband von Donnerberg 1999). Oft reicht schon ein intensives Gespräch mit Personen, die einem ähnlichen Problemhintergrund entstammen, aus, um sich Klarheit über die eigene Situation zu verschaffen. Die Zusammenführung der Ansichten von Projektleitern wird im Rahmen des Action Learning durch einen Set-Advisor aktiv begleitet. Dieser sorgt für die richtigen Randbedingungen und unterstützt den Problemlösungsprozess, indem er bspw. Synergien aufzeigt oder durch bohrende Fragen gezielt nachhakt. Die Treffen einer Gruppe finden im Vier-Wochen-Rhythmus statt. Deren ideale Teilnehmerzahl beträgt vier bis sechs.

Action Learning kann als ein besonders geeignetes Instrument für die Sensibilisierung von Führungskräften in Richtung eines Lernens des Lernens (vgl. Argyris u. Schön 2006, S. 36) betrachtet werden, da den Beteiligten der Nutzen von Reflexionen für die Projektarbeit unmittelbar vor Augen geführt wird.

Der After Action Review und das Action Learning gehören zwar zu den bekanntesten, zweifellos aber nicht zu den einzigen möglichen Verfahren. Teams können auf ein breites Auswahlpektrum zurückgreifen. Der Wechsel eingesetzter Reflexionsinstrumente kann durchaus von Nutzen sein, indem er verhindert, dass eine Lernpraxis zu eingeschliffen, zu schematisch und damit stumpf wird. Doch egal welches Verfahren am Ende in Teams zum Einsatz kommt, die Stoßrichtung – das Lernen aus eigenen oder das Lernen aus fremden Erfahrungen – bleibt stets dieselbe.

Abschließend stellt sich noch die Frage des rechten *Zeitpunkts für Reflexionen*. Sicherlich sollte ein Team kontinuierlich lernen, doch hat die Teamforschung innerhalb des Projektlebenszyklus besonders günstige Gelegenheiten identifiziert, zu denen die Teammitglieder aufgeschlossener gegenüber Reflexionen bzw. Veränderungen sind. Neben dem schon erwähnten Beginn der Zusammenarbeit, in dem jeder den Zustand der (Verhaltens-)Unsicherheit rasch zu überwinden bestrebt ist, kommt hierfür vor allem die Mitte der Projektarbeit in Frage. Gersick (1988, S. 17, 32 ff.) konnte in ihrem Modell des unterbrochenen Gleichgewichts nachweisen, dass sich schon in einem

sehr frühen Stadium der Zusammenarbeit bestimmte Verfahren bilden, an denen dann in einer Phase der relativen Trägheit unreflektiert festgehalten wird. Während dieses ersten Stadiums werden vor allem Aufgabensituation und Kernziele analysiert sowie der Rahmen für die Vorgehensweise festgelegt. Bedeutende Fortschritte des Teams sind dabei noch nicht zu erkennen. Der sich daran anschließende „Quantensprung“ in der „Halbzeit“ kann auf eine plötzliche Bewusstwerdung der Zeitknappheit und Fristeneinhaltung zurückgeführt werden. Lösungsansätze, die sich bis dahin als nicht überzeugend erwiesen haben, werden zu diesem Zeitpunkt revidiert. Erfahrungen werden effektiver genutzt, die Vollendung des Projekts wird sichtbar vorangetrieben.

4 Fazit

Die Ermöglichung wie die Durchführung von Reflexion in Teams ist alles andere als ein triviales Problem. Die Bereitschaft, sich und sein Handeln in regelmäßigen Abständen in Frage zu stellen, ist nicht nur auf individueller Ebene gering ausgeprägt. Pfadabhängigkeiten, die Macht der Gewohnheit, Rituale, mentale Modelle – all dies sind Bezeichnungen für die nur allzu menschliche Tendenz, sich am Bestehenden festzuklammern. Hierfür gibt es mit Sicherheit auch tieferliegende Gründe, über die nicht einfach hinweggegangen werden kann. Eine übertriebene Reflexionspraxis kann Abwehrreaktionen unter den Teammitgliedern hervorrufen. Jedes Team hat somit das ihm entsprechende rechte Maß zu finden. Reflexionsfähigkeit fällt nicht „vom Himmel“ und kann auch nicht von oben auferlegt werden. Vielmehr stellt sie eine sich evolutorisch entwickelnde Kompetenz dar, die im Team erst allmählich aufgebaut werden kann: „[T]eam reflexivity is not something that can be proactively introduced by administrators into the organization (...) instead (...) [it] is a characteristic that team members nurture over time through a variety of self-development processes“ (Vashdi et al. 2007, S. 118). Zu erkennen jedoch, dass die systematische Pflege des Nachdenkens und Innehaltens in Teams nicht als Luxus, sondern als Notwendigkeit anzusehen ist, sollte zum Ausgangspunkt jeder innovationsgeleiteten Organisation werden.

Literatur

- Amerio, R. (2000). *Iota Unum*. Ruppichteroth: Casinius-Werk.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (2006). *Die lernende Organisation* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdills Handbook of Leadership* (3. Aufl.). New York, London: Free Press.
- Busch, W.M. (2008). *Kompetenzsteuerung in Arbeits- und Innovationsteams*. Wiesbaden: Gabler.
- Donnenberg, O. (Hrsg.) (1999). *Action Learning*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dörr, S. (2008). *Motive, Einflussstrategien und transformationale Führung als Faktoren effektiver Führung*. München: Mering.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 857–871.
- Geithner, S., & Krüger, V. (2008). Hochleistungsteams: Lernen durch Reflexion. In P. Pawlowsky, & P. Misteke (Hrsg.) *Hochleistungsmanagement* (S. 133–149). Wiesbaden: Gabler.

- Gersick, C.J.G. (1988). Time and transition in work teams: toward a new model of group development. *Academy of Management Journal*, 31(1), 9–41.
- Högl, M. (1998). *Teamarbeit in innovativen Projekten*. Wiesbaden: Gabler.
- Mathieu, J.E. et al. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 273–283.
- McCarthy, A., & Garavan, T.N. (2008). Team learning and metacognition: a neglected area of HRD research and practice. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 509–524.
- Neininger, A., & Kauffeld, S. (2009). Reflexion als Schlüssel zur Weiterentwicklung von Gruppenarbeit. In S. Kauffeld, S. Grote, & E. Frieling (Hrsg.) *Handbuch Kompetenzentwicklung* (S. 233–255). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- von der Oelsnitz, D., & Busch, M.W. (2008). Die Bedeutung transaktiver Gedächtnissysteme für die Informationsproduktion in Teams. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 78(4), 367–396.
- von der Oelsnitz, D., & Busch, M.W. (2009a). Teamlernen: Ansatzpunkte und Erfolgsvoraussetzungen. In R. Hünerberg, & A. Mann (Hrsg.) *Ganzheitliche Unternehmensführung in dynamischen Märkten* (S. 249–271). Wiesbaden: Gabler.
- von der Oelsnitz, D., & Busch, M.W. (2009b). Teamformung und Teameffizienz in der Filmproduktion. In M. Hülsmann, & J. Grapp (Hrsg.) *Strategisches Management für Film- und Fernsehproduktionen* (S. 485–501). München: Oldenbourg.
- Ron, N., Lipshitz, R., & Popper, M. (2006). How organizations learn: post-flight reviews in an F-16 fighter squadron. *Organization Studies*, 27(8), 1069–1089.
- Salas, E., Cannon-Bowers, J.A., & Blickensderfer, E. (1993). Team performance and training research: emerging principles. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 83(2), 81–106.
- Schippers, M.C., DenHartog, D.N., Koopman, P.L., & van Knippenberg, D. (2008). The role of transformational leadership in enhancing team reflexivity. *Human Relations*, 61(11), 1593–1616.
- Senge, P.M. (1996). *Die Fünfte Disziplin*. 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tannenbaum, S.I., Smith-Jentsch, K., & Behson, S.J. (1998). Training team leaders to facilitate team learning and performance. In J.A. Cannon-Bowers, & E. Salas (Hrsg.) *Making Decisions Under Stress* (S. 247–270). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vashdi, D.R. et al. (2007). Briefing-debriefing: using a reflexive organizational learning model from the military to enhance the performance of surgical teams. *Human Resource Management*, 46(1), 115–142.
- West, M.A. (2000). Reflexivity, revolution, and innovation in work teams. *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*, 5, 1–29.
- West, M.A. (2004). *Effective Teamwork* (2. Aufl.). Malden: BPS Blackwell.
- Wilson, J.M., Goodman, P.S., & Cronin, M.A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32(4), 1041–1059.