

Vera Schüerhoff

Vom individuellen zum organisationalen Lernen

WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFT



Forschung

Schriftenreihe der

EUROPEAN BUSINESS SCHOOL

International University Schloß Reichartshausen

Herausgegeben von

Univ.-Prof. Dr. Utz Schäffer

Band 55

Die EUROPEAN BUSINESS SCHOOL (ebs) – gegründet im Jahr 1971 – ist Deutschlands älteste private Wissenschaftliche Hochschule für Betriebswirtschaftslehre im Universitätsrang. Dieser Vorreiterrolle fühlen sich ihre Professoren und Doktoranden in Forschung und Lehre verpflichtet. Mit der Schriftenreihe präsentiert die EUROPEAN BUSINESS SCHOOL (ebs) ausgewählte Ergebnisse ihrer betriebs- und volkswirtschaftlichen Forschung.

Vera Schüerhoff

Vom individuellen zum organisationalen Lernen

Eine konstruktivistische Analyse

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Jean-Paul Thommen

Deutscher Universitäts-Verlag

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Dissertation European Business School Oestrich-Winkel, 2005

1. Auflage Januar 2006

Alle Rechte vorbehalten

© Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Ute Wrasmann / Britta Göhrisch-Radmacher

Der Deutsche Universitäts-Verlag ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.duv.de



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

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

Umschlaggestaltung: Regine Zimmer, Dipl.-Designerin, Frankfurt/Main

Druck und Buchbinder: Rosch-Buch, Scheßlitz

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 3-8350-0152-3

Geleitwort

Die vorliegende Publikation greift ein Thema auf, das sowohl theoretisch interessant ist als auch eine hohe praktische Relevanz besitzt. Das Lernen von Organisationen wird in Zeiten steter Veränderung immer wichtiger und avanciert mehr und mehr zu einer zwingend notwendigen Fähigkeit heutiger Wirtschaftsunternehmen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass in den letzten Jahren eine nicht enden wollende Anzahl an Publikationen erschienen ist, die sich mit dem Thema des Lernens von und in Organisationen beschäftigt. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass trotz dieser Veröffentlichungsflut kaum Ansätze existieren, die den Zusammenhang zwischen individuellen und organisationalen Lernaktivitäten sowie den Übergang von der Individuums- zur Organisationsebene präzisieren.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Sie untersucht, wie die vorhandenen Ansätze des organisationalen Lernens das Phänomen allgemein erklären und wie sie sich insbesondere mit der Zusammenhangs- und Übergangsproblematik individueller und organisationaler Lernprozesse beschäftigen. Um diese Fragestellungen zu beantworten, orientiert sich die Verfasserin an dem konstruktivistischen Gedankengut und führt die beiden Theoriestränge des radikalen und sozialen Konstruktivismus zu einer Synthese zusammen. Auf diese Weise gelingt es ihr, eine erkenntnistheoretische Basis zu schaffen, die nicht nur die Prozesse des individuellen und organisationalen Lernens als solche, sondern auch ihre Zusammenhänge erklären kann. An dieser erkenntnistheoretischen Basis spiegelt die Verfasserin die in der Literatur bereits vorhandenen Modelle des organisationalen Lernens, um zu analysieren, ob und inwieweit diese den konstruktivistischen Ideen Rechnung tragen.

In dieser Analyse erweist sich die Autorin als profunde Kennerin der verschiedenen Modelle des organisationalen Lernens. Dabei geht es ihr nicht in erster Linie um eine detaillierte Rezitierung der vorhandenen Modelle, sondern vor allem darum, den spezifischen Beitrag herauszustellen, den die vorhandenen Lernmodelle zur Klärung der erwähnten Zusammenhangs- und Übergangsproblematik leisten. Ebenso hervorragend beherrscht die Verfasserin das radikal-sozialkonstruktivistische Gedankengut. Dies ermöglicht es ihr, die konstruktivistischen Ideen auf das Untersuchungsobjekt zu übertragen und ein eigenes Konzept des organisationalen Lernens zu erarbeiten, das den Übergang vom individuellen zum organisationalen Lernen im Rahmen von vier Phasen erklären kann. Allerdings bleibt die Autorin nicht auf einer theoretischen Analyse stehen. Zusätzlich erarbeitet sie systematisch Handlungsempfehlungen, um die vier Phasen organisationaler Lernprozesse in die Praxis umzusetzen. Dabei konzentriert sie

sich auf Instrumente wie Unternehmenstheater, Coaching, Open Space Technology sowie Story Telling und veranschaulicht ihre Ausführungen anhand verschiedener Praxisbeispiele.

Insgesamt unterstreicht Vera Schürhoff in dieser Arbeit ihre Fähigkeit, ein komplexes Problem auf hohem Niveau interdisziplinär zu behandeln. Die zahlreichen praxisnahen Vorschläge am Ende der Arbeit reflektieren dabei außerdem ein anwendungsbezogenes Wissenschaftsverständnis. Die Arbeit kann daher allen wärmstens empfohlen werden, die sich mit den Themen Personalentwicklung, organisationales Lernen oder konstruktivistisch-systemisches Management beschäftigen. Sie bietet allen einen Fundus an neuen Erkenntnissen und Anregungen.

Jean-Paul Thommen

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Internationales Management an der EUROPEAN BUSINESS SCHOOL International University, Oestrich-Winkel. Sie wurde im Sommer 2005 vom Fachbereich Betriebswirtschaftslehre der EUROPEAN BUSINESS SCHOOL unter dem Titel „Vom individuellen zum organisationalen Lernen – eine radikal-sozialkonstruktivistische Perspektive“ als Doktorarbeit angenommen.

Zu Beginn meiner Promotion erfuhr ich von den vier allgemeinen Phasen, die jeder Doktorand bei der Erstellung seiner Arbeit durchlebt. Dabei zeichnet sich die erste Phase, die des „uninformierten Optimisten“, durch einen begeisterten Forscher aus, der davon überzeugt ist, die Arbeit einfach und in kürzester Zeit fertig zu stellen. Leider hält diese Phase nicht lange an und weicht schnell der zweiten Phase, die als „Tal des Todes“ bezeichnet wird. Jetzt realisiert der Forschende das volle Ausmaß seines Vorhabens und wird sich der zahlreichen Schwierigkeiten bewusst, die mit dem Erstellen seiner Arbeit verbunden sind. Mit Glück folgt dieser Phase allerdings die dritte, die Phase des „informierten Pessimisten“. Zu diesem Zeitpunkt ist sich der Doktorand darüber im Klaren, dass er mit seiner Arbeit nicht jedes Problem lösen kann und konzentriert sich daher ausschließlich auf sein Forschungsobjekt. Abschließend stellt sich die „Hau-Weg-Phase“ ein. An die Stelle des anfänglichen Perfektionismus tritt nun ein Pragmatismus, der den Doktoranden dazu befähigt, seine Arbeit schließlich zu beenden. All diese Phasen – besonders die zweite und dritte – habe auch ich durchlebt und möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich auf diesem Weg begleitet haben.

Mein erster Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Jean-Paul Thommen, der mir als kritischer Gesprächspartner jederzeit mit wertvollen Anregungen zur Verfügung stand. Besonders in Erinnerung geblieben sind mir seine Unvoreingenommenheit gegenüber neuen Ansätzen und Ideen sowie seine analytische „Storchperspektive“. Ein großer Dank geht auch an Herrn Prof. Dr. Hartmut Kreikebaum, der als Korreferent meiner Arbeit fungierte und mir wichtige Impulse zur Beantwortung meiner Forschungsfragen gab. Außerdem holte er mich mit dem Hinweis „Es ist doch nur eine Doktorarbeit“ immer wieder auf den Boden der Tatsachen zurück.

Ein weiterer großer Dank geht an Herrn Prof. Dr. Dirk Ulrich Gilbert und Herrn Prof. Dr. Michael Behnam, die mich im Rahmen meiner Lehrstuhl­tätigkeit maßgeblich bei der Erstellung meiner Doktorarbeit unterstützt haben. Ohne ihr außerordentlich hohes En-

gement sowie ihre inhaltlichen und methodischen Anregungen wäre die Arbeit nicht das geworden, was sie heute ist.

Von ganzem Herzen danke ich außerdem allen anderen Personen, die mich während meiner Promotion unterstützt haben. Zu nennen sind dabei insbesondere meine Lehrstuhlkollegen Anne Freund, Jan Herzog, Andreas Rasche, Christopher Rock und Denise Sumpf für ihren Rat und ihre konstruktive Kritik. Unsere wöchentlichen Diskussionen und der damit verbundene Einblick in verschiedene Theorieperspektiven haben maßgeblich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen. Außerdem danke ich meinen Freunden Katrin Ceglar, Stefan Ernst, Marc Leitow, Nicole Schünemann, Sina Teigelkötter und Andrea Westermann für das Korrekturlesen und für viele schöne Stunden der Ablenkung.

Ein ganz besonderer Dank geht außerdem an meinen Freund Tobias, der mir während der gesamten Dissertationszeit mit Rat und Tat zur Seite stand. Dieser Rückhalt half mir, auch die schwierigen Phasen meiner Promotion durchzustehen und die Arbeit erfolgreich abzuschließen.

Der größte Dank gilt schließlich meinen Eltern. Ohne ihre Unterstützung wäre mir das Erstellen meiner Dissertation nicht möglich gewesen. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Vera Schüerhoff

Inhaltsübersicht

1. Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Zielsetzung.....	1
1.2 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund und Methodik	12
1.3 Gang der Untersuchung.....	22
2. Konstruktivismus: Individuelles und kollektives Wissen	27
2.1 Der konstruktivistische Diskurs	27
2.2 Radikaler Konstruktivismus.....	33
2.3 Sozialer Konstruktivismus	44
2.4 Zwischenfazit I: Radikaler und sozialer Konstruktivismus als Brücke zwischen individuellem und kollektiven Wissen.....	54
3. Organisationales Lernen: Individuum und Organisationen	63
3.1 Individuelles und organisationales Lernen.....	63
3.2 Perspektiven des organisationalen Lernens.....	69
3.3 Analyse vorhandener Perspektiven des organisationalen Lernens.....	76
3.4 Zwischenfazit II: Viabilität vorhandener Lernkonzepte	110
4. Entwicklung eines konstruktivistischen Bezugsrahmens zur Klärung des Zusammenhangs von Individuum und Organisation	115
4.1 Organisationsebene: synreferentielle Sozialsysteme	116
4.2 Individuumsebene: Individuen als autonome und soziale Wesen	123
4.3 Schnittstellen und Übergänge zwischen Individuum und Organisation.....	129
4.4 Zwischenfazit III: Ein radikal-sozialkonstruktivistischer Bezugsrahmen	136
5. Der Übergang vom individuellen zum organisationalen Lernen	141
5.1 Zusammenspiel zwischen der Organisations- und Individuumsebene.....	141
5.2 Das Phänomen des organisationalen Lernens aus konstruktivistischer Perspektive	146
5.3 Entwicklung eines Phasenkonzeptes zur Klärung des Übergangs vom individuellem zum organisationalen Lernen.....	155

5.4 Zwischenfazit IV: Erkenntnisse bezüglich der Übergangsproblematik.....	191
6. Vorschläge zur Implementierung	195
6.1 Instrumente zur Unterstützung der Kognitionsphase	196
6.2 Instrumente zur Unterstützung der Externalisierungsphase	206
6.3 Instrumente zur Unterstützung der Objektivationsphase	211
6.4 Instrumente zur Unterstützung der Internalisierungsphase.....	223
6.5 Zwischenfazit V: Fünf Erkenntnisse zur Implementierung des Phasenkonzeptes	227
7. Schlussbetrachtung: Nutzen der Arbeit für Theorie und Praxis	231
7.1 Fazit: Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	231
7.2 Kritische Reflexion und Anknüpfungspunkte weiterer Forschung	234
Anhang	237
Literaturverzeichnis.....	243

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	1
1.2 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund und Methodik	12
1.3 Gang der Untersuchung	22
2. Konstruktivismus: Individuelles und kollektives Wissen.....	27
2.1 Der konstruktivistische Diskurs.....	27
2.1.1 Konstruktivismus als Wissens-, Wirklichkeits- und Erkenntnistheorie.	27
2.1.2 Ursprung und Spielarten des Konstruktivismus	30
2.2 Radikaler Konstruktivismus	33
2.2.1 Zentrale Begriffe zur menschlichen Wissenskonstruktion	33
2.2.2 Autopoiese und individuelle Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion	35
2.2.3 Selbstreferenz und individuelle Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion	38
2.2.4 Synreferenz und objektivierte Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion	41
2.3 Sozialer Konstruktivismus	44
2.3.1 Alltagswelt und gesellschaftliches Wissen.....	44
2.3.2 Externalisierung und objektivierte Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion	46
2.3.3 Objektivation und objektivierte Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion	47
2.3.4 Internalisierung und individuelle Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion	51
2.4 Zwischenfazit I: Radikaler und sozialer Konstruktivismus als Brücke zwischen individuellem und kollektiven Wissen	54
2.4.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede	54
2.4.2 Integration beider Ansätze: Vom individuellen zum objektivierten Wissen	58
3. Organisationales Lernen: Individuum und Organisationen.....	63
3.1 Individuelles und organisationales Lernen	63
3.1.1 Das Phänomen des individuellen Lernens	63
3.1.2 Das Phänomen des organisationalen Lernens	66
3.2 Perspektiven des organisationalen Lernens	69

3.2.1	Systematisierung vorhandener Lernkonzepte	69
3.2.2	Viabilitätskriterien zur Analyse der Lernperspektiven	73
3.3	Analyse vorhandener Perspektiven des organisationalen Lernens	76
3.3.1	Anpassungsorientierte Perspektive	76
3.3.1.1	Organisationsverständnis und organisationales Lernen	76
3.3.1.2	Individuumsverständnis und individuelles Lernen	78
3.3.1.3	Schnittstellen und Übergänge	79
3.3.1.4	Konstruktivistisches Gedankengut	82
3.3.2	Kulturelle Perspektive	83
3.3.2.1	Organisationsverständnis und organisationales Lernen	83
3.3.2.2	Individuumsverständnis und individuelles Lernen	86
3.3.2.3	Schnittstellen und Übergänge	87
3.3.2.4	Konstruktivistisches Gedankengut	88
3.3.3	Wissensorientierte Perspektive.....	90
3.3.3.1	Organisationsverständnis und organisationales Lernen	90
3.3.3.2	Individuumsverständnis und individuelles Lernen	92
3.3.3.3	Schnittstellen und Übergänge	93
3.3.3.4	Konstruktivistisches Gedankengut	95
3.3.4	Informations- und wahrnehmungsorientierte Perspektive	97
3.3.4.1	Organisationsverständnis und organisationales Lernen	97
3.3.4.2	Individuumsverständnis und individuelles Lernen	98
3.3.4.3	Schnittstellen und Übergänge	100
3.3.4.4	Konstruktivistisches Gedankengut	101
3.3.5	Systemisch-kybernetische Perspektive	103
3.3.5.1	Organisationsverständnis und organisationales Lernen	103
3.3.5.2	Individuumsverständnis und individuelles Lernen	104
3.3.5.3	Schnittstellen und Übergänge	106
3.3.5.4	Konstruktivistisches Gedankengut	109
3.4	Zwischenfazit II: Viabilität vorhandener Lernkonzepte	110
4.	Entwicklung eines konstruktivistischen Bezugsrahmens zur Klärung des Zusammenhangs von Individuum und Organisation	115
4.1	Organisationsebene: synreferentielle Sozialsysteme.....	116
4.1.1	Definition: Organisationen als synreferentielle und prozesshafte Systeme	116
4.1.2	Organisationale Ordnungsmomente als synreferentielle Bereiche ...	118
4.1.3	Rekursive Zusammenhänge auf der Organisationsebene	121

4.2	Individuumsebene: Individuen als autonome und soziale Wesen	123
4.2.1	Definition: Individuen als kognitiv autonome und sozial abhängige Wesen.....	123
4.2.2	Lernen als individuelles und kollektives Phänomen.....	125
4.2.3	Rekursive Zusammenhänge auf der Individuumsebene.....	128
4.3	Schnittstellen und Übergänge zwischen Individuum und Organisation	129
4.3.1	Definition: Interaktion und Kommunikation als gegenseitige Orientierung	130
4.3.2	Sprache und Ordnungsmomente als konsensuelle Bereiche	132
4.3.3	Rekursive Zusammenhänge der Schnittstellen und Übergänge	134
4.4	Zwischenfazit III: Ein radikal-sozialkonstruktivistischer Bezugsrahmen.....	136
5.	Der Übergang vom individuellen zum organisationalen Lernen	141
5.1	Zusammenspiel zwischen der Organisations- und Individuumsebene	141
5.1.1	Zusammenhang von Organisation und Individuum.....	141
5.1.2	Grenzen zwischen Organisation und Individuum.....	143
5.2	Das Phänomen des organisationalen Lernens aus konstruktivistischer Perspektive.....	146
5.2.1	Lernauslöser: wahrgenommene Irritationen	146
5.2.2	Lernträger: Individuum und Organisation	149
5.2.3	Lernziele: Irritierbarkeit und Flexibilität	150
5.2.4	Lernprozesse: Kognition, Externalisierung, Objektivation, Internalisierung	152
5.3	Entwicklung eines Phasenkonzeptes zur Klärung des Übergangs vom individuellem zum organisationalen Lernen	155
5.3.1	Phase I: Kognition	155
5.3.1.1	Voraussetzungen der Kognition	156
5.3.1.2	Prozesse der Kognition	157
5.3.1.3	Ergebnisse der Kognition	162
5.3.2	Phase II: Externalisierung	165
5.3.2.1	Voraussetzungen der Externalisierung.....	165
5.3.2.2	Prozesse der Externalisierung.....	166
5.3.2.3	Ergebnisse der Externalisierung.....	168
5.3.3	Phase III: Objektivation	170
5.3.3.1	Voraussetzungen der Objektivation.....	170
5.3.3.2	Institutionalisierung als Ausgangspunkt.....	173
5.3.3.3	Durch Legitimation zur organisationalen Assimilation.....	175
5.3.3.4	Durch Delegitimation zur organisationalen Akkomodation.....	179

5.3.3.5	Ergebnisse der Objektivierung.....	182
5.3.4	Phase IV: Internalisierung	185
5.3.4.1	Voraussetzungen der Internalisierung	186
5.3.4.2	Prozesse der Internalisierung.....	187
5.3.4.3	Ergebnisse der Internalisierung.....	189
5.4	Zwischenfazit IV: Erkenntnisse bezüglich der Übergangsproblematik.....	191
6.	Vorschläge zur Implementierung	195
6.1	Instrumente zur Unterstützung der Kognitionsphase.....	196
6.1.1	Individuelle Irritation als Voraussetzung der Kognition.....	196
6.1.2	Förderung der Kognitionsprozesse.....	199
6.1.2.1	Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe	199
6.1.2.2	Individuelle Assimilation durch Coaching.....	202
6.1.2.3	Individuelle Akkomodation durch Coaching	203
6.2	Instrumente zur Unterstützung der Externalisierungsphase.....	206
6.2.1	Konsensuelle Bereiche als Voraussetzung der Externalisierung	206
6.2.2	Förderung der Externalisierungsprozesse	208
6.3	Instrumente zur Unterstützung der Objektivierungsphase.....	211
6.3.1	Lernfreundliches Umfeld als Voraussetzung der Objektivierung	211
6.3.2	Förderung der Objektivierungsprozesse.....	212
6.3.2.1	Organisationale Institutionalisierung durch Förderkreise und Open Space-Technology.....	212
6.3.2.2	Organisationale Assimilation durch Storytelling und Führungspersonen	216
6.3.2.3	Organisationale Akkomodation durch „Talk Rooms“, Coaching und „Springboard-Stories“	220
6.4	Instrumente zur Unterstützung der Internalisierungsphase.....	223
6.4.1	Identifikation als Voraussetzung der Internalisierung.....	224
6.4.2	Förderung der Internalisierungsprozesse	225
6.5	Zwischenfazit V: Fünf Erkenntnisse zur Implementierung des Phasenkonzeptes	227
7.	Schlussbetrachtung: Nutzen der Arbeit für Theorie und Praxis	231
7.1	Fazit: Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	231
7.2	Kritische Reflexion und Anknüpfungspunkte weiterer Forschung.....	234
Anhang	237
Literaturverzeichnis.....		243

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit	12
Abbildung 1.2: Paradigmen der Organisationsforschung nach BURRELL und MORGAN.....	17
Abbildung 1.3: Paradigmen der Organisationsforschung nach ASTLEY und VAN DE VEN	18
Abbildung 1.4: Wissenschaftstheoretische Einordnung der Arbeit.....	22
Abbildung 1.5: Gang der Untersuchung	23
Abbildung 2.1: Begriffe des radikalen Konstruktivismus	44
Abbildung 2.2: Begriffe des sozialen Konstruktivismus	53
Abbildung 2.3: Synthese aus radikalem und sozialem Konstruktivismus.....	61
Abbildung 3.1: Theorien des individuellen Lernens	66
Abbildung 3.2: Modell des organisationalen Lernens von ARGYRIS und SCHÖN	85
Abbildung 3.3: Das Modell des vollständigen Entscheidungszyklus	238
Abbildung 3.4: Das Modell des unvollständigen Entscheidungszyklus	238
Abbildung 3.5: Schichtenmodell der organisationalen Wissensbasis.....	239
Abbildung 3.6: Zusammenhang von organisationalem Scanning, Interpretation und Lernen.....	239
Abbildung 4.1: Organisationsebene aus konstruktivistischer Perspektive	123
Abbildung 4.2: Individuumsebene aus konstruktivistischer Perspektive	129
Abbildung 4.3: Interaktion und Kommunikation aus konstruktivistischer Sicht.....	135
Abbildung 4.4: Integration der Grundbausteine	137
Abbildung 4.5: Radikal-sozialkonstruktivistischer Bezugsrahmen.....	138
Abbildung 5.1: Wirkungskreislauf von Organisation und Individuum.....	143
Abbildung 5.2: Vier Phasen organisationaler Lernprozesse	154
Abbildung 5.3: Drei Bereiche des individuellen Wissens.....	158
Abbildung 5.4: Prozesse individueller Assimilation und Akkomodation.....	159
Abbildung 5.5: Kognition als erste Phase organisationaler Lernprozesse	164
Abbildung 5.6: Externalisierung als zweite Phase organisationaler Lernprozesse	170
Abbildung 5.7: Prozesse organisationaler Assimilation und Akkomodation	171
Abbildung 5.8: Entstehung organisationaler Routinen.....	174
Abbildung 5.9: Der Prozess der organisationalen Assimilation	178
Abbildung 5.10: Der Prozess der organisationalen Akkomodation	180
Abbildung 5.11: Objektivation als dritte Phase organisationaler Lernprozesse.....	185
Abbildung 5.12: Internalisierung und organisationales Lernen.....	191
Abbildung 6.1: Coaching-Methoden und Arten	201

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Unterschiede zwischen radikalem und sozialem Konstruktivismus	57
Tabelle 3.1: Typologisierung vorhandener Lernkonzepte.....	72
Tabelle 3.2: Viabilitätskriterium 1: System- bzw. Organisationsebene	74
Tabelle 3.3: Viabilitätskriterium 2: Individuumsebene.....	74
Tabelle 3.4: Viabilitätskriterium 3: Schnittstellen und Übergänge	75
Tabelle 3.5: Viabilitätskriterium 4: Konstruktivistischer Gedankengänge	75
Tabelle 3.6: Organisationsverständnis der anpassungsorientierten Perspektive.....	78
Tabelle 3.7: Individuumsverständnis der anpassungsorientierten Perspektive.....	79
Tabelle 3.8: Schnittstellen und Übergänge der anpassungsorientierten Perspektive ..	82
Tabelle 3.9: Konstruktivistische Gedankengänge der anpassungsorientierten Perspektive	83
Tabelle 3.10: Organisationsverständnis der kulturellen Perspektive	86
Tabelle 3.11: Individuumsverständnis der kulturellen Perspektive	87
Tabelle 3.12: Schnittstellen und Übergänge der kulturellen Perspektive	88
Tabelle 3.13: Konstruktivistische Gedankengänge der kulturellen Perspektive	89
Tabelle 3.14: Organisationsverständnis der wissensorientierten Perspektive	92
Tabelle 3.15: Individuumsverständnis der wissensorientierten Perspektive	93
Tabelle 3.16: Schnittstellen und Übergänge der wissensorientierten Perspektive.....	95
Tabelle 3.17: Konstruktivistische Gedankengänge der wissensorientierten Perspektive	96
Tabelle 3.18: Organisationsverständnis der informations- und wahrnehmungsori- entierten Perspektive	98
Tabelle 3.19: Individuumsverständnis der informations- und wahrnehmungsorientier- ten Perspektive	99
Tabelle 3.20: Schnittstellen und Übergänge der informations- und wahrnehmungsorientierten Perspektive	101
Tabelle 3.21: Konstruktivistische Gedankengänge der informations- und wahrnehmungsorientierten Perspektive	103
Tabelle 3.22: Organisationsverständnis der systemisch-kybernetischen Perspektive	104
Tabelle 3.23: Individuumsverständnis der systemisch-kybernetischen Perspektive ...	106
Tabelle 3.24: Schnittstellen und Übergänge der systemisch-kybernetischen Perspektive	108

Tabelle 3.25: Konstruktivistische Gedankengänge der systemisch-kybernetischen Perspektive.....	110
Tabelle 3.26: Typologisierung organisationaler Lernkonzepte nach SHRIVASTAVA.....	240
Tabelle 3.27: Typologisierung vorhandener Lernansätze nach EBERL	240
Tabelle 3.28: Niveaus organisationalen Lernens	241
Tabelle 5.1: Organisationales Lernen als individuelles und kollektives Phänomen	151
Tabelle 5.2: Individuelles Wissen, reziproke Typisierung, objektives Wissen	183

Abkürzungsverzeichnis

bspw.	beispielsweise
et al.	et alii
d.h.	das heißt
Diss.	Dissertation
i.d.R.	in der Regel
Hrsg.	Herausgeber
o. Nr.	ohne Nummer
o. Jg.	ohne Jahrgang
S.	Seite
Sp.	Spalte
SR-Theorie	Stimulus-Response-Theorie
SOR	Stimulus-Organism-Response Theorie
u.a.	unter anderem
Vgl.	Vergleiche

“All organizations learn, whether they consciously choose to or not – it is a fundamental requirement for their sustained existence. Some firms deliberately advance organizational learning [...] others make no focused effort and, therefore, acquire habits that are counterproductive. Nonetheless, all organizations learn. But what does it mean that an organization learns?”
Kim (2004) S. 29.

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Lebenslanges Lernen nicht nur von Individuen, sondern vor allem von kollektiven Einheiten wie Organisationen gewinnt in Zeiten steter Veränderung an Relevanz. Das Phänomen des organisationalen Lernens¹ avanciert daher mehr und mehr zur zwingend notwendigen Fähigkeit heutiger Wirtschaftsunternehmen.²

In seiner allgemeinen Form lässt sich das organisationale Lernen als ein Management- und Führungskonzept verstehen, das darauf abzielt, die Lernpotentiale der individuellen Unternehmensmitglieder zu nutzen, um die organisationale Innovationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Flexibilität langfristig zu erhöhen.³ Weil zu diesem Zweck jedoch die Vorstellungen und Ideen des individuellen Lernens nicht selten ohne Modifikation auf Organisationen⁴ übertragen werden, lässt sich das Konzept des Organisationslernens oft nicht praktisch umsetzen und degradiert so zu einem Schlagwort oder zu einer leeren Hülle.⁵ Aufgrund seiner Wirkungsverheißungen bezüglich des Gesamterfolges der Organisation einerseits und seiner Umsetzungsschwierigkeiten andererseits beschäftigt dieses Phänomen seit geraumer Zeit Theoretiker und Praktiker gleichermaßen.⁶

¹ Die hier verwandten Ausdrücke „organisationales Lernen“ bzw. „organisationale Lernprozesse“ beziehen sich auf das gesamte Begriffsfeld. So finden sich zusätzlich die Bezeichnungen organisatorisches Lernen (siehe bspw. Castiglioni (1994); Pautzke (1989)) sowie Organisationslernen (siehe bspw. Geißler (1994)). Conrad (1998) spricht auch von institutionellem Lernen. Im managementorientierten Kontext hat sich ferner die Bezeichnung der lernenden Organisation durchgesetzt (siehe Senge (2001); Probst/Büchel (1998); Sattelberger (1996a)). Da alle Begriffe das Lernen von Organisationen als Gesamteinheiten beschreiben und dieses vom Lernen innerhalb von Organisationen abgrenzen, wird in der vorliegenden Arbeit auf eine weitere Differenzierung dieses Begriffsfeldes verzichtet.

² Vgl. Bautz et al. (2000) S. 85; Scherf-Braune (2000) S. 5; Kreikebaum (1999) S. 214; Krüger/Bach (1997) S. 24; Ganserer (1997) S. 368.

³ Vgl. Symon (2003) S. 40; Kriegesmann (2003) S. 18; Probst/Büchel (1998) S. 17; Klimecki/Laßleben (1998) S. 71; Eberl (1998) S. 47; Reiß/Rosenstiel/Lutz (1997) S. 23; Cummings/Worley (1997) S. 482; Pedler/Boydell/Burgoyne (1996) S. 60; Fiol/Lyles (1985) S. 803.

⁴ Im Verlauf der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Organisation“ und „Unternehmen“ synonym verwendet.

⁵ Vgl. Kriegesmann (2003) S. 18; Kühl (2000) S. 11-13; Scherf-Braune (2000) S. 9; Schreyögg/Eberl (1998) S. 533; Sattelberger (1993) S. 102.

⁶ Vgl. Akgün/Lynn/Byrne (2003) S. 839; Berthoin Antal (2003) S. 87; Guldenberg/Eschenbach (1996) S. 4.

So zählt das Konzept des Organisationslernens in theoretischer Hinsicht zu den prominentesten Themenbereichen der aktuellen Organisationsforschung. Durch die Pionierarbeiten von CANGELOSI und DILL (1956), CYERT und MARCH (1963), MARCH und SIMON (1976) oder ARGYRIS und SCHÖN (1978) ist es bereits seit Mitte der 1950er Jahre im Rahmen management- und organisationstheoretischer Forschung vertreten.⁷ Trotz seiner 50-jährigen Geschichte nimmt die Flut an Veröffentlichungen zu diesem Thema nicht ab. Vielmehr ist die Anzahl der erschienenen Artikel, Bücher und Spezialausgaben seit den 1990er Jahren um mehr als das Dreifache gestiegen.⁸ SENGE als einer der bekanntesten Forscher des organisationalen Lernens betont sogar: *“If anything, the need for understanding how organizations learn and accelerating this learning is greater today than ever before.”*⁹ Eine im Jahre 2002 durchgeführte Studie zu Zitationsnetzwerken in der Organisationsforschung stellt ferner heraus, dass vor allem MARCH und SIMON, die zu den Pionieren des Organisationslernens zählen, sowohl in der amerikanischen als auch in der deutschsprachigen Literatur zu den meist zitierten Autoren zählen.¹⁰

Auch das praktische Interesse an dem Konzept des organisationalen Lernens nimmt nicht ab. Dies lässt sich vor allem damit begründen, dass es Unternehmen einen besseren Umgang mit stetig komplexer werdenden Umweltbedingungen verspricht. Nahezu alle Veröffentlichungen zu diesem Thema beginnen daher mit der Hervorhebung der voranschreitenden Dynamisierung des Unternehmensumfeldes und betonen den hohen Wandlungsdruck, dem Organisationen in der heutigen Zeit ausgesetzt sind.¹¹ Außerdem bietet das Konzept des organisationalen Lernens Führungspersonen Hilfestel-

⁷ Zunächst begrenzte sich das Interesse am organisationalen Lernen auf die USA. Erst in den späten 70er Jahren breitete sich die Diskussion auch in Europa aus. Vgl. Klimecki/Thomae (1998) S. 1; Klimecki/Lassleben/Rixinger-Li (1994) S. 9.

⁸ Zur Betonung der anhaltenden Relevanz des organisationalen Lernens siehe Zaugg (2003) S. 6-7; Senge (2003) S. 47; Crossan (2003) S. 45; Thobe (2002) S. 127; Easterby-Smith/Crossan/Nicolini (2000) S. 1; Hosking/Bouwen (2000) S. 130; Wengelowski (2000) S. 4; Schütt (2000) S. 10; Streubel (2000) S. 99; Crossan/Lane/White (1999) S. 522; Easterby-Smith/Araujo (1999) S. 1; Conrad (1998) S. 37. Siehe auch Maier/Prange/Rosenstiel (2001) S. 14 sowie Prange (1999) S. 23, die sich auf eine von Crossan/Guatto (1996) durchgeführte Studie stützen.

⁹ Senge (2004b), S. 462.

¹⁰ Vgl. Gmür/Thomae (2002) S. 242-244 und 247. Eine andere Studie zeigt, dass die Ausführungen von Argyris und Schön zu den meist zitierten Arbeiten im Rahmen der amerikanischen und englischen Fachliteratur zählen. Vgl. Easterby-Smith/Lyles (2003) S. 53-54.

¹¹ Vgl. Contu/Grey/Örtenblad (2003) S. 942 und 944; Kim (2003) S. 9; Argyris/Schön (2002) S. 9; Laßleben (2002) S. 1; Maier/Prange/Rosenstiel (2001) S. 14; Kühnle (2001) S. 364; Wimmer (2000) S. 265; Klimecki/Laßleben/Thomae (2000) S. 65; Edmondson/Moingeon (1999) S. 157; Probst/Büchel (1998) S. V; Conrad (1998) S. 41; Klinger (1997) S. 27; Maier/Rosenstiel (1997) S. 102; Reinhardt (1993) S. 17-19.

lungen, um den Erfolg ihrer Organisation in der Wissensgesellschaft zu sichern.¹² FORMAN betont außerdem „*this potential [of organizational learning] is perhaps best illustrated by the General Electric corporation whose market value is billions of dollars greater than the sum of its various component businesses. This synergetic value is [...] achieved [...] by a concentrated strategy to share knowledge [...].*“¹³

In diesem Zusammenhang haben auch Unternehmens- und Managementberatungen die kommerzielle Signifikanz des Organisationslernens erkannt und ihre Erfahrungen in verschiedenen Praxis-Handbüchern und Leitfäden zusammengefasst.¹⁴ Schließlich zeigt sich die hohe praktische und theoretische Relevanz des Organisationslernens auch an den zahlreichen Organisationen, Symposien, Konferenzen und Workshops, die sich zu diesem Themenbereich gebildet haben bzw. abgehalten werden.¹⁵

Aufgrund dieser anhaltend hohen Relevanz steht das Konzept des organisationalen Lernens im *Betrachtungsmittelpunkt* der vorliegenden Arbeit.¹⁶ Eine Analyse der vorhandenen Literatur zeigt jedoch, dass diese Thematik schwer einzugrenzen ist. Es existieren fast genau so viele Operationalisierungsmethoden des organisationalen Lernens, wie es Autoren gibt, die sich mit diesem Thema beschäftigen.¹⁷

So liegt ein breites Spektrum an Arbeiten vor, die sich primär auf die Begriffsbildung sowie die inhaltliche Abgrenzung des organisationalen Lernens konzentrieren. Ihr Fokus richtet sich auf die Beschreibung der Auslöser, Träger, Ziele und Prozesse organi-

¹² Vgl. Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1036-1037. Ein ausführlicher Überblick über das Konzept der Wissensgesellschaft findet sich bei Caspers (2002) S. 6-8.

¹³ Forman (2004) S. 18.

¹⁴ Vgl. Arthur D. Little Inc. (Hrsg.) (2002); Kloss et al. (2002) von McKinsey & Comp. Siehe ferner Stiefel (1996) sowie Moss-Kanther (1990). Als weiteres Beispiel ist der Beitrag von Bukowitz/Williams (2002) zu nennen, die eine Agenda zur Umsetzung von Lernprozessen in Unternehmen entwickeln. S. 163-204.

¹⁵ Eine der bekanntesten Organisationen ist bspw. die 1997 gegründete "Society for Organizational Learning", die die Arbeit des „MIT Centers for Organizational Learning“ weiterführt. Andere Organisationen sind u. a. das „Stanford Learning Organization Web“, das „Center for Organizational Learning and Change“ der Nyenrode University oder das „Center for Organizational and Renewal“ an der Saint Louis University. Als internationale Konferenzen lassen sich bspw. die im Jahr 2005 sechste "International Conference on Organizational Learning and Knowledge" in Trento, die 19. „International Conference on Learning Organization in a Learning World“ in Bangkok sowie die im Jahre 2004 organisierte "Knowledge Management/Organizational Learning Conference" in Chicago nennen.

¹⁶ Wissenschaftstheoretisch betrachtet bildet das Konzept des Organisationslernens das Erfahrungsobjekt dieser Arbeit. Dieses beschreibt den Betrachtungsgegenstand der Forschung und lässt sich vom Erkenntnisobjekt, dem fokussierten Aspekt innerhalb des Betrachtungsgegenstandes abgrenzen. Gemeinsam bilden das Erfahrungs- und das Erkenntnisobjekt das Forschungsobjekt wissenschaftlicher Arbeiten. Vgl. Sachs/Hauser (2002) S. 31-33; Thommen (1996) S. 160; Thommen (1986) S. 31-33.

¹⁷ Vgl. Morgan (2004) S. 68; Akgün/Lynn/Byrne (2003) S. 840; Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1037; Skyrme/Amidon (2002) S. 264.

sationaler Lernvorgänge.¹⁸ Darauf aufbauend beschäftigen sich weitere Arbeiten mit den unternehmerischen Voraussetzungen, die zur Anwendung des Organisationslernens erfüllt sein müssen.¹⁹ Wieder andere Autoren zeigen die theoretischen Entwicklungslinien des organisationalen Lernens auf und nehmen eine Typologisierung der vorhandenen Konzepte vor.²⁰ Neuere Beiträge untersuchen vornehmlich den Zusammenhang zwischen dem organisationalen Lernen und Wissen bzw. Wissensmanagement.²¹ Sie gehen hauptsächlich der Frage nach, wie individuelles Wissen in der Organisation gespeichert werden kann.²²

Obwohl die Vielfalt und Unterschiedlichkeit an Beiträgen einerseits die hohe Relevanz des organisationalen Lernens unterstreicht, erhöhen sie andererseits die theoretische Undurchsichtigkeit dieses Phänomens. Sie zeigen, dass sich trotz des anhaltenden Interesses in Theorie und Praxis keine klaren Kernvorstellungen des organisationalen Lernens etablieren konnten.²³ Statt durch gemeinsame oder überlappende Grundannahmen zeichnen sich die verschiedenen Beiträge durch konträre Vorstellungen aus.²⁴

¹⁸ Siehe dazu die Arbeiten von Dogson (1993); Fiol/Lyles (1985); Duncan/Weiss (1979); Argyris/Schön (1978) March/Olsen (1975); Cangelosi/Dill (1965); Cyert/March (1963).

¹⁹ Zur Darstellung der gestaltungstheoretischen Aspekte des organisationalen Lernens siehe vor allem Senge (2001); Wengelowski (2000); Probst/Büchel (1998); Sonntag (1997).

²⁰ Eine der ersten und meist zitierten Arbeiten in diesem Zusammenhang stammt von Shrivastava (1983) S. 9-18. Zu neueren, auf den Überlegungen Shrivastavas aufbauenden Arbeiten siehe Pawlowsky (2001) S. 66-81; Pawlowsky/Neubauer (2001) S. 260-259; Crossan/Nicolini (2000) S. 783; Eberl (1996) S. 19-51; Wiegand (1996) S. 178-307.

²¹ Das Konzept des Wissensmanagements bildete zunächst (nur) eine Säule des organisationalen Lernens. Im Zeitverlauf entwickelte es sich jedoch zu einem eigenen theoretischen Forschungsfeld, das, vorangetrieben durch Management- und Unternehmensberatungen, auch in der Praxis zunehmend Anklang fand. Vgl. Morgan (2004) S. 68-69. March degradiert das Konzept des Wissensmanagements allerdings zu einem Modewort, da man noch nicht genug darüber wisse, wie Wissen weitergegeben und gemanagt werden kann. Vgl. March (2001) S. 29. Aus diesem Grund soll die Thematik des Wissensmanagements im Verlauf der vorliegenden Arbeit keine weitere Beachtung finden.

²² Zum Zusammenhang von organisationalem Lernen und Wissen siehe Tsoukas/Vladimirov (2004); Pieler (2003); Macharzina/Osterle/Brodel (2001); Prange (2000). Weitere Arbeiten stammen von Nonaka (2004) und Nonaka/Takeuchi (1995).

²³ Vgl. Morgan (2004) S. 72; Easterby-Smith/Araujo (1999) S. 1; Prange (1999) S. 24; Aderhold (1999) S. 49; Probst/Büchel (1998) S. 17; Eberl (1996) S. 14; Senge/Scharmer (1996) S. 34; Guldenberg/Eschenbach (1996) S. 5; Crossan/Lane/White (1999) S. 522; Hennemann (1996) S. 9; Reinhardt (1993) S. 34; Hedberg (1981) S. 3.

²⁴ Die inhaltliche und methodische Heterogenität der organisationalen Lernkonzepte erweist sich allerdings auch in zweifacher Hinsicht als nützlich. Aus praktischer Sicht trägt sie dazu bei, den situativen Rahmenbedingungen der Unternehmen Rechnung zu tragen. Aus wissenschaftlicher Sicht ist die Konzeptervielfalt als positiv zu beurteilen, da sich die diversen Fragestellungen des organisationalen Lernens nicht mit einem einzigen Konzept beantworten lassen. Vgl. Huber (1991) S. 88 und 107. Eine ähnliche Argumentation findet sich auch bei Behnam, der sich jedoch auf strategische Managementkonzepte bezieht. Vgl. Behnam (1997) S. 30.

Vorhandene Modelle, Ansätze und Konzepte erfahren zwar eine immer weitere Ausdifferenzierung, nicht jedoch eine einheitliche theoretische Integration.²⁵ WEICK und WESTLEY betonen darum: „*There appears to be more review of organizational learning than there is substance to review. Most reviews are summaries of a common body of work.*“²⁶

Diese Problematik gründet vor allem darin, dass vielen traditionellen Ansätzen keine einheitliche erkenntnistheoretische Basis zugrunde liegt, die in allen Modellaspekten Berücksichtigung findet. Die Forschung des organisationalen Lernens findet zu weiten Teilen in einem theoretischen Vakuum statt und zieht eine verwirrende konzeptionelle Heterogenität nach sich.²⁷ Dieser Mangel führt dazu, dass schon die Konzeptbezeichnung „organisationales Lernen“ selbst schwer fassbar ist und damit unklar bleibt, „*was Organisations-Lernen denn eigentlich ganz genau bedeutet.*“²⁸

Diese Unklarheiten werfen vor allem die Frage auf, wer im Rahmen des Organisationslernens genau lernt. Im Allgemeinen gilt „Lernen“ als eine rein intraindividuelle Tätigkeit, die sich primär im Nervensystem einzelner Lernträger abspielt und zumeist mit der Individuumsebene assoziiert ist. Aufgrund des Adverbs „organisational“ scheint sich das Konzept des Organisationslernens hingegen auf interaktive Aktivitäten zu beziehen und ist auf der kollektiven Ebene anzusiedeln.²⁹ Insgesamt erwächst der Eindruck, dass mit dem Konzept des organisationalen Lernens zwei Phänomene miteinander verbunden werden, die gänzlich unterschiedlicher Natur sind.³⁰

Dieser Eindruck spiegelt sich insbesondere in der herrschenden Unsicherheit darüber wider, ob und wie die rein individuumsbezogenen Begrifflichkeiten des Lernens oder der Kognition³¹ auf den organisationalen Kontext übertragbar sind bzw. wie individuelle

²⁵ Vgl. Vera/Crossan (2004) S. 224; Forman (2004) S. 16; Krautwurst (2001) S. 189; Lähteenmäki/Toivonen/Mattila (2001) S. 114; Troisdorf/Hohlfeld (2000) S. 576; Klimecki/Laßleben (1998) S. 65; Miller (1996) S. 485; Reinhardt (1993) S. 37; Gioia/Manz (1985) S. 537.

²⁶ Weick/Westley (2003) S. 440.

²⁷ Vgl. Klimecki/Laßleben/Thomae (2000) S. 65 und 84-85; Prange (1999) S. 24-25; Roehl/Wiegand (1998) S. 17; Geißler (1998b) S. 163; Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li (1994) S. 30-31.

²⁸ Geißler (1996) S. 81. Zur Betonung der Unklarheiten im Hinblick auf den Konzeptnamen des organisationalen Lernens siehe vor allem Tsoukas/Vladimirou (2004) S. 363; Weick/Westley (2003) S. 446; Schwaab/Scholz (2000) S. 360; Roehl/Wiegand (1998) S. 18; Wieselhuber/Stihl (1997) S. 14.

²⁹ Vgl. Maier/Prange/Rosenstiel (2001) S. 15; Geißler (1996) S. 81-82.

³⁰ Vgl. Thomas (2002) S. 384.

³¹ Mit dem Begriff der Kognition werden die Prozesse des Wahrnehmens und Denkens bezeichnet. Vgl. Thobe (2002) S. 87; Sammer (2000) S. 20. Siehe auch Nerdinger (2003) S. 31-32. Nystrom und Starbuck definieren kognitive Strukturen als Erwartungshaltungen oder Weltansichten von Individuen. Vgl. Nystrom/Starbuck (2004) S. 102.

und kollektive Lernaktivitäten zusammenspielen.³² Die vorhandenen Lernkonzepte gehen zwar relativ einstimmig davon aus, dass das Organisationslernen nicht die Summe individueller Lernprozesse darstellt. Sie präzisieren jedoch nicht, was den Unterschied oder die Verbindung zwischen beiden Lernebenen genau ausmacht.³³

In diesem Zusammenhang lassen sich drei „Vermeidungsstrategien“ unterscheiden, die die traditionellen Lernkonzepte anwenden, um den Brückenschlag zwischen individuellen und organisationalen Lernprozessen zu umgehen. Im Rahmen einer ersten reduzieren die Autoren das Organisationslernen vollkommen auf individuelle Lernprozesse und unterstellen, dass Organisationen selbst keine eigenständige Lernfähigkeit haben.³⁴ Dabei vermischen sie allerdings individuelle und kollektive Phänomene und nehmen keine Abgrenzung vor.³⁵

Eine zweite Vermeidungsstrategie besteht darin, die Theorien des individuellen Lernens direkt auf den organisationalen Kontext zu übertragen. Es handelt sich dabei um eine rein metaphorische Nutzung des Lernbegriffs.³⁶ Die Autoren sprechen Organisationen die kognitiven Fähigkeiten zu, wie Individuen Informationen zu verarbeiten und ihr Verhalten auf Basis des Erlernten zu modifizieren.³⁷ Da sie dazu Organisationen sowie die Prozesse des organisationalen Lernens auf einem hohen Aggregationsniveau betrachten müssen, weichen sie ebenfalls dem Problem aus, die Unterschiede und die Zusammenhänge individueller und kollektiver Phänomene zu präzisieren.³⁸

Im Rahmen einer dritten „Vermeidungsstrategie“, dem Mehrebenen-Modell, erfolgt schließlich eine gesonderte Betrachtung der Ebenen des Individuums, der Gruppe und der Organisation.³⁹ Nach dieser Vorstellung werden individuell erlernte Wissensberei-

³² Vgl. Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1036-1037; Williams (2001) S. 67; Huysman (1999) S. 63; Aderhold (1999) S. 51. Dieses betonen ebenfalls Kim (2004) S. 29; Hedberg (1981) S. 6-7.

³³ Vgl. Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1036; Senge (2003) S. 48; Weick/Westley (2003) S. 446; Huysman (1999) S. 59; Schreyögg/Eberl (1998) S. 519; Conrad (1998) S. 39; Petersen (1998) S. 89-90; Klimecki/Thomae (1997) S. 14; Oberschulte (1994) S. 34; Hedberg (1981) S. 6.

³⁴ Vgl. Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1036; Prange (1999) S. 27. In Anlehnung an Reber (1989) bezeichnet Hennemann diese Position als methodologischen Individualismus. Vgl. Hennemann (1996) S. 21-22 Lernkonzepte, die sich dieser Annahme zuordnen lassen, stammen u. a. von Hedberg (1981) S. 6; Duncan/Weiss (1979) S. 89.

³⁵ Vgl. Argyris/Schön (2002) S. 20.

³⁶ Vgl. Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1037; Hennemann (1996) S. 23-25; Geißler (1996) S. 81.

³⁷ Siehe dazu Klimecki/Laßleben/Thomae (2000) S. 67 Weitere Ansätze dieser Art stammen u.a. von Walsh/Ungson (1991) und Daft/Weick (1984).

³⁸ Vgl. Argyris/Schön (2002) S. 199.

³⁹ Vgl. Hennemann (1996) S. 25-26 Lernkonzepte, die dieser Vorgehensweise folgen, stammen bspw. von Kim (2004) oder Geller (1996).

che in allgemein zugängliche Speichermedien überführt und so der Gesamtorganisation zur Verfügung gestellt. Individuelle Lernprozesse bilden dementsprechend die Basis organisationalen Lernens.⁴⁰ Das komplexe Zusammenspiel individueller und sozialer Prozesse, das erst zur Entstehung und Nutzung solcher Wissensspeicher führt, findet in diesen Ansätzen allerdings nur eine geringe Beachtung.

Insgesamt verdeutlichen diese Ausführungen, dass kaum Lernkonzepte existieren, die den Zusammenhang zwischen dem individuellen und dem organisationalen Lernen sowie den Übergang von der Individuums- zur Organisationsebene eindeutig explizieren.⁴¹ Diese mangelnde Präzisierung stellt daher die zentrale *Forschungslücke*⁴² und damit die *Problemstellung* der vorliegenden Untersuchung dar.

Die Schließung dieser Forschungslücke bzw. die Lösung dieser Problemstellung ist sowohl von theoretischer als auch von praktischer Relevanz. Theorie und Praxis hängen in diesem Kontext zusammen und sind nicht voneinander zu trennen. So verringert die Klärung der Zusammenhänge- und Übergangsproblematik individuellen und organisationalen Lernens die mit dem Konzept des Organisationslernens einhergehende *theoretische* Undurchsichtigkeit und erleichtert so seine *praktische* Umsetzbarkeit. Die Wandlungsunfähigkeit vieler Unternehmen resultiert vor allem daraus, dass Manager und Mitarbeiter oft nicht wissen, wie die Ideen und das Wissen Einzelner in der Gesamtorganisation verteilt und allen Unternehmensbereichen zugänglich gemacht werden können. Erst wenn darüber Klarheit besteht bzw. sich theoretisch fundiert begründen lässt, wie die Phänomene des individuellen und organisationalen Lernens zusammenhängen und wie sich der Übergang von der einen zur anderen Ebene vollzieht, können Organisationen das Wissen ihrer Mitarbeiter praktisch nutzen. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass das organisationale Lernen seine positiven Wirkungen auf die Handlungskompetenz der Gesamtorganisation nur im Anschluss an eine theoretische Klärung der Zusammenhänge- und Übergangsproblematik entfalten kann.

⁴⁰ Vgl. Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1037. Als Wissensspeicher gelten u. a. handlungsleitende Organisationstheorien, (vgl. dazu Argyris/Schön (2002)), organisationale Wissensbasen (vgl. Wengelowski (2000); Pautzke (1989); Duncan/Weiss (1979)) oder geteilte mentale Modelle (vgl. Senge (2001)). Zur genaueren Erläuterung dieser Zusammenhänge siehe außerdem Kapitel 3 dieser Untersuchung.

⁴¹ Vgl. Huysman (1999) S. 63-64; Aderhold (1999) S. 51; Raffée/Abel (1979) S. 300; Henne- mann (1996) S. 20. Siehe zu diesem Zusammenhang Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit.

⁴² Aus wissenschaftstheoretischer Sicht bildet der Zusammenhang zwischen individuellen und organisationalen Lernprozessen das Erkenntnisobjekt der vorliegenden Arbeit.

Basierend auf dieser Problemstellung besteht das *Forschungsziel* der vorliegenden Arbeit darin, ein Phasenkonzept zu entwickeln, das den Übergang vom individuellen zum organisationalen Lernen theoretisch klären und seine Umsetzung in der Praxis erleichtern kann. Um dieses zu erreichen, ist im Vorfeld ein einheitlicher Bezugsrahmen des Organisationslernens zu erarbeiten, in dem der Zusammenhang und die Schnittstellen zwischen der Individuums- und der Organisationsebene darstellbar sind.

BERENDS, BOERSMA und WEGGEMANN sehen einen der Hauptgründe für die Entstehung der obigen Forschungslücke darin, dass die vorhandenen Lernkonzepte – wenn sie ihre Argumente überhaupt theoretisch fundieren – primär auf individuelle oder auf psychologisch orientierte Lerntheorien zurückgreifen.⁴³ Soziale Theorien oder soziologische Erkenntnisse finden hingegen kaum Beachtung. Der Vorteil soziologischer Theorien besteht jedoch gerade darin, dass sie sowohl individuelle als auch kollektive Aspekte in die Analyse einbeziehen, ohne eine der beiden Ebenen zu vernachlässigen.⁴⁴

Aus diesem Grund basiert die hier gewählte Herangehensweise zur Schließung der Forschungslücke auf konstruktivistischem Gedankengut bzw. auf der Zusammenführung des *radikalen* und des *sozialen Konstruktivismus* als *erkenntnisleitende Theorien*.⁴⁵ Da beide Theoriepositionen (wissens)soziologische Elemente aufweisen, können sie die von BERENDS, BOERSMA und WEGGEMANN angeführten Kritikpunkte umgehen.⁴⁶ Zusätzlich deutet sich die allgemeine Nützlichkeit des Konstruktivismus zur Befruchtung der organisationalen Lernforschung in einigen Arbeiten bereits an. Eine Literaturanalyse zeigt, dass sich in zahlreichen Lernkonzepten konstruktivistische Gedankengänge finden, ohne dass diese jedoch explizit dieser Theorieperspektive zugeordnet werden.⁴⁷ Eine Reihe von Argumenten spricht zudem für die Vermutung, dass be-

⁴³ Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1038. Siehe auch Maier/Prange/Rosenstiel (2001) S. 15. Die Autoren gehen davon aus, dass psychologische Erkenntnisse die Umsetzung organisationaler Lernprozesse unterstützen.

⁴⁴ Vgl. Berends/Boersma/Weggeman (2003) S. 1038; Berthoin Antal (2003) S. 88; Walgenbach (2002) S. 355. In ähnlicher Form siehe auch Wathne/Rees/Krogh (1996) S. 58.

⁴⁵ Eine detaillierte Darstellung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider konstruktivistischen Theoriestränge sowie der Vorteil ihrer Zusammenführung erfolgt in Kapitel 2.4.

⁴⁶ Vgl. Fried (2001) S. 31. Berger und Luckmann als Vertreter des sozialen Konstruktivismus verstehen sich als Wissenssoziologen und versehen ihre Ausführungen daher mit dem Untertitel: „Eine Theorie der Wissenssoziologie“. Vgl. Berger/Luckmann (2003) S. 1-20.

⁴⁷ Vgl. Geißler (1998b) S. 163. Weitere konstruktivistische Gedankengänge lassen sich u. a. in den Arbeiten von Probst/Büchel (1998); Reinhardt (1993); Weick (1991); Pautzke (1989); Klimecki/Laßleben/Rixinger-Li (1994) finden. Genauere Beschreibungen finden sich in Kapitel 3.3 der vorliegenden Untersuchung.

sonders eine Zusammenführung des radikalen und sozialen Konstruktivismus zur Schließung der Forschungslücke beitragen kann.⁴⁸

Das Hauptargument besteht darin, dass eine Integration beider Konstruktivismusarten in der Lage ist, individuelle und soziale Phänomene gleichermaßen abzubilden. So basieren beide Theoriestränge auf den gleichen erkenntnistheoretischen Grundlagen und rechtfertigen ihre Zusammenführung, ohne sich dem Vorwurf des Eklektizismus⁴⁹ auszusetzen. Trotzdem weisen sie unterschiedliche Schwerpunkte auf. Der radikale Konstruktivismus konzentriert sich primär auf die kognitiven Vorgänge des individuellen Wissensaufbaus.⁵⁰ Der soziale Konstruktivismus betrachtet hingegen die Prozesse interindividueller Interaktion und Kommunikation, die zur Entstehung eines kollektiven Wissensvorrats beitragen. Beide Theoriestränge formulieren somit explizite Aussagen bezüglich menschlicher Wissenskonstruktions- und damit Lernprozesse.⁵¹ Aufgrund dieser Eigenschaften führt die Integration des radikalen und sozialen Konstruktivismus zu einem Repertoire an Begriffen und Vorstellungen, mit dem das Phänomen des Organisationslernens beschreibbar ist.

Das bedeutet jedoch nicht, dass eine radikal-sozialkonstruktivistische Herangehensweise das organisationale Lernen in der „einzig richtigen“ Art und Weise abbildet. Ihr Vorteil besteht vielmehr darin, dass sie das Organisationslernen auf Basis einheitlicher erkenntnistheoretischer Vorstellungen erklärt und so die mit diesem Phänomen einhergehende konzeptionelle Unschärfe umgehen kann.⁵²

⁴⁸ Hier steht nur die Überprüfung der generellen Eignung des konstruktivistischen Gedankenguts zur Beantwortung der Forschungsfrage im Mittelpunkt. Eine detaillierte Darstellung beider konstruktivistischer Spielarten erfolgt im zweiten Kapitel dieser Arbeit.

⁴⁹ In der Philosophie wird der Begriff Eklektizismus (griech. eklektós "ausgewählt") genutzt, um Gedankensysteme zu bezeichnen, die Ideen und Thesen sehr unterschiedlicher Theorierichtungen ohne Ausschluss logischer Widersprüche, Erklärung von Gemeinsamkeiten und ohne Versuch zu einer schöpferischen Synthese zu einem neuen Ideensystem zusammenführen. Vgl. Cooksey (2001) S. 84.

⁵⁰ Vgl. Fried (2001) S. 45; Dettmann (1999) S. 4; Frindte (1995) S. 113.

⁵¹ So hat das konstruktivistische Gedankengut zur Erklärung des individuellen Lernens und Lehrens bereits eine wachsende Bedeutung erfahren. Vgl. Asghar (2001) S. 16; Olssen (1996) S. 275; Cobern (1993) S. 105.

⁵² Dieses ist der ausschlaggebende Hinweis für die Einnahme einer konstruktivistischen Perspektive. Prinzipiell würde sich auch eine systemtheoretische Sichtweise anbieten (vgl. Laßleben (2002) sowie Scherf-Braune (2000)). Im Rahmen dieser Theorie kommt der Mensch als komplettes Individuum allerdings nicht mehr vor. Er wird stattdessen als ein Wesen konzipiert, das in verschiedene Systeme (organisches, psychisches, soziales) eingebunden ist. Aus diesem Grund ist die Systemtheorie zur Lösung der Problemstellung dieser Arbeit weniger hilfreich (vgl. Groth (1996) S. 84). Zum systemtheoretischen Individuumsverständnis siehe Aderhold (2003) S. 177-183; Luhmann (1987) S. 286-376. Ferner ließe sich die Forschungslücke auf der Basis von Giddens Strukturierungstheorie schließen. Diese liefert zwar wichtige Erkenntnisse bezüglich des Verhältnisses von Individuum und System, die die Forschung des Organisationslernens vorantreiben (Siehe dazu Berends/ Boersma/ Weggemann

Über die einheitliche theoretische Fundierung hinaus bringt die radikal-sozialkonstruktivistische Theorie ein Wissensverständnis mit sich, das Wissen als individuumsabhängiges und subjektives Konstrukt charakterisiert.⁵³ Da es nur durch aktive Konstruktionsprozesse entstehen kann, ist Wissen nicht in linearer Form übertragbar. Aus diesem Grund stehen nicht konkrete Inhalte des Wissens im Forschungsmittelpunkt des Konstruktivismus, sondern die intra- und interindividuellen Prozesse seiner Entwicklung.⁵⁴ Diese Vorgehensweise entspricht der Argumentation neuerer Konzeptionen des organisationalen Lernens. Sie betonen vermehrt, dass das Phänomen des Organisationslernens deswegen so komplex und problematisch ist, da Wissen gerade nicht objektiv richtig und in linearer Weise übertragbar ist.⁵⁵ Analog zur konstruktivistischen Herangehensweise konzentrieren sie sich daher ebenfalls weniger auf die Analyse konkreter Wissensinhalte, als vielmehr auf die Erforschung wissensstiftender Organisationsprozesse. In diesem Sinne markiert das Themengebiet des Organisationslernens ein zentrales Feld, in denen das traditionelle, funktionalistisch orientierte Führungs- und Organisationsverständnis an seine Grenzen stößt.⁵⁶

Mit der Annahme, dass Wissen eine aktive Konstruktionsleistung darstellt, vertritt der Konstruktivismus zusätzlich die These, dass Individuen zwar die Möglichkeit haben, die Denk- und Verhaltensweisen anderer zu beeinflussen, nicht jedoch unmittelbar zu determinieren.⁵⁷ Mit dieser gemäßigt voluntaristischen Sichtweise⁵⁸ kann er die Komplexität des organisationalen Lernens hervorheben und begründen, warum organisationale

(2003)). Sie lässt sich nach Walgenbach jedoch noch nicht als „fertiges und benutzerfreundliches Konzept“ verstehen. Im Gegensatz zum Konstruktivismus, der seine ontologischen und epistemologischen Grundlagen eindeutig expliziert, zeichnet sich die Strukturierungstheorie (noch) durch einen Methodendualismus und eine stark eklektische Vorgehensweise aus. Walgenbach (2002) S. 369 und 375. Diese würden einer einheitlichen, theoretischen Fundierung des Organisationslernens entgegenstehen. Zur Strukturierungstheorie siehe Giddens (1997); Giddens (1993); Giddens (1991); Gilbert (2003).

⁵³ Die Kritik an der Definition von Wissen, Wirklichkeit oder Methodvalidität als objektive Größen hat in den letzten 20 Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen und eine verstärkte Anwendung reflexiver Untersuchungsmethoden ausgelöst. Vgl. Cunliffe (2003) S. 983; Schwandt (2000) S. 189-190.

⁵⁴ Vgl. Hejl (2000) S. 39-40. Siehe außerdem Kapitel 2 dieser Arbeit.

⁵⁵ Vgl. Macharzina/Osterle/Broedel (2001) S. 635-636. Siehe zu diesem Zusammenhang auch Senge (2004a) S. 2-4.

⁵⁶ Vgl. Fallgatter/Koch (2000) S. 88-89; Wimmer (2000) S. 278.

⁵⁷ Siehe dazu besonders Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Untersuchung.

⁵⁸ Eine voluntaristische Haltung geht im Gegensatz zu einer gemäßigt voluntaristischen davon aus, dass jegliche individuellen Handlungen und Denkweisen ausschließlich dem Willen des denkenden bzw. handelnden Individuums unterliegen. Vgl. Evers (1998) S. 111.

Lernprozesse nicht durch gezielte Interventionsmaßnahmen steuerbar sind.⁵⁹

Anknüpfend an diese kurze Einführung in den Konstruktivismus als erkenntnisleitende Theorie lässt sich das angestrebte Forschungsziel, die Klärung der Zusammenhangs- und Übergangsproblematik von individuellen und organisationalen Lernprozessen, in die folgenden vier Subziele bzw. *Forschungsfragen* unterteilen:

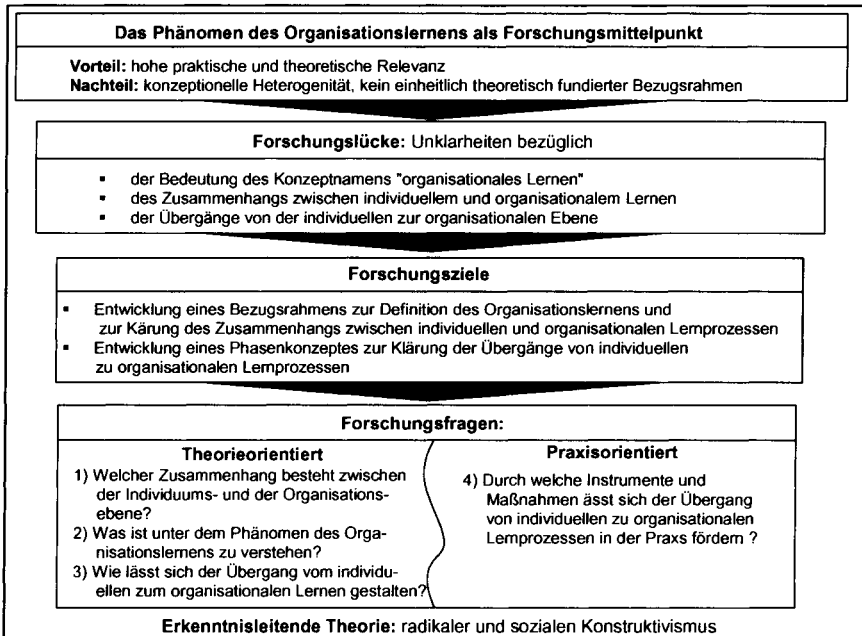
- 1) *Wie lässt sich der Zusammenhag zwischen der Individuums- und der Organisationsebene aus konstruktivistischer Sicht erklären bzw. wie lassen sich beide Ebenen voneinander abgrenzen?*
- 2) *Was ist unter dem Phänomen des Organisationslernens aus konstruktivistischer Sicht zu verstehen bzw. wie ist es zu definieren?*
- 3) *Wie lässt sich der Übergang vom individuellen zum organisationalen Lernen erklären?*

Diese drei Forschungsfragen fungieren als Meilensteine der Erkenntnisgewinnung und strukturieren die theoretische Herangehensweise zur Schließung der Forschungslücke. Wegen des hohen praktischen Interesses an dem Konzept des Organisationslernens ist außerdem zu klären:

- 4) *Durch welche Instrumente und Maßnahmen lässt sich der Übergang vom individuellen zum organisationalen Lernen in der Praxis fördern?*

Mit diesen vier Forschungsfragen weist die vorliegende Arbeit sowohl eine theoretische als auch eine praxisorientierte Zielsetzung auf. Bevor im folgenden Kapitel die Methodik zur Beantwortung dieser Forschungsfragen erläutert wird, fasst die Abbildung 1.1 die Problemstellung und Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung graphisch zusammen.

⁵⁹ Vgl. Fried (2001) S. 53. Zusätzlich sieht Malik die Vorteile einer konstruktivistischen Herangehensweise darin, dass sie die Komplexität „der realen Welt“ nicht vereinfacht oder von ihr abstrahiert. Vgl. Malik (2001) S. 316. Auch Ulrich betont, dass Wissenschaftler durch ein rein kausal-analytisches Denken gerade die Situationen „zerstören“, die sie erfassen und untersuchen sollten. Vgl. Ulrich (1982c) S. 172.

Abbildung 1.1: Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

1.2 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund und Methodik

Eine wissenschaftstheoretische Einordnung ist notwendig, da wissenschaftliche Arbeiten stets der „Klärung des Status von wissenschaftlichen Aussagen und des zugrunde liegenden Verständnisses wissenschaftlicher Praxis [bedürfen].“⁶⁰ Versteht man Wissenschaft aus konstruktivistischer Sicht als systematische Untersuchung erfahrener Phänomene, muss Klarheit darüber herrschen, welche impliziten Annahmen und Geltungsansprüche mit den erarbeiteten Aussagen und den angewandten Forschungsmethoden verbunden sind.⁶¹ Zur Beantwortung dieser Fragestellungen kann die Wissenschaftstheorie einen Beitrag leisten. Als Metatheorie konzentriert sie sich weniger auf die spezifischen Methoden und Vorgehensweisen verschiedener Einzeltheorien. Vielmehr beschäftigt sie sich mit der Frage, welche Bedingungen und Möglichkeiten mit der gewonnen Erkenntnis einhergehen.⁶²

⁶⁰ Rüegg-Stürm (2001) S. 15.

⁶¹ Vgl. Rüegg-Stürm (2001) S. 15; Glasersfeld (2001) S. 33-34; Riegler (2001) S. 9.

⁶² Vgl. Poser (2001) S. 16.