

Holger F. Bodenmüller

Wie lernen Organisationen?

Theorie und Praxis



disserta
Verlag

Bodenmüller, Holger F.: Wie lernen Organisationen? Theorie und Praxis. Hamburg, disserta Verlag, 2015

Buch-ISBN: 978-3-95425-502-3

PDF-eBook-ISBN: 978-3-95425-503-0

Druck/Herstellung: disserta Verlag, Hamburg, 2015

Covermotiv: © carlosgardel – Fotolia.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

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

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© disserta Verlag, Imprint der Diplomica Verlag GmbH
Hermannstal 119k, 22119 Hamburg
<http://www.disserta-verlag.de>, Hamburg 2015
Printed in Germany

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	9
ZUSAMMENFASSUNG	11
1. EINLEITUNG.....	13
1.1. EINFÜHRUNG: „EIN DING DAS DA HEIBT LERNENDE ORGANISATION GIBT ES NICHT“	13
1.2. HINTERGRUND UND ZIELE DER ARBEIT	16
1.3. GEGENSTANDSBESTIMMUNG: WAS IST EINE „ORGANISATION“, WAS BEDEUTET „LERNEN“?	19
1.3.1. LERNEN AUS DER SICHT JEAN PIAGETS	21
1.3.2. DIE SOZIALE LERNTHEORIE NACH BANDURA	23
1.4. EINE LERNENDE ORGANISATION, WAS IST DAS?	24
2. PERSPEKTIVEN UND ANSÄTZE DES ORGANISATIONALEN LERNENS	28
2.1. DIE INFORMATIONS- UND WAHRNEHMUNGSORIENTIERTE PERSPEKTIVE	31
2.1.1. WIE DEFINIEREN DIE AUTOREN ORGANISATIONALES LERNEN?	32
2.1.2. WIE WIRD GELERNT?	33
2.1.2.1. INFORMATION ACQUISITION	34
2.1.2.2. INFORMATION DISTRIBUTION	38
2.1.2.3. INFORMATION INTERPRETATION	40
2.1.2.4. ORGANIZATIONAL MEMORY	44
2.1.3. IMPLIKATIONEN EINER INFORMATIONS- UND WAHRNEHMUNGSORIENTIERTE PERSPEKTIVE FÜR DIE PRAXIS.....	47
2.2. ANPASSUNGSORIENTIERTE PERSPEKTIVE.....	50
2.2.1. WAS BEDEUTET „ORGANISATIONALES LERNEN“?.....	50
2.2.1.1. RATIONALE ÜBERLEGUNGEN	51
2.2.1.2. LERNEN AUS DER VERGANGENHEIT	54
2.2.2. WAS WIRD GELERNT?	55
2.2.2.1. DIE KOLLEKTIVEN ÜBERZEUGUNGEN	55
2.2.3. WIE UND WANN WIRD GELERNT? - DER „CYCLE OF CHOICE“	57
2.2.4. WER LERNT?	62
2.2.5. IMPLIKATIONEN EINER ANPASSUNGSORIENTIERTEN PERSPEKTIVE FÜR DIE PRAXIS.....	63
2.3. DIE POLITISCHE PERSPEKTIVE	68
2.3.1. DER AKTEUR UND DAS SYSTEM.....	69
2.3.2. QUELLEN DER MACHT	71
2.3.3. DIE PERSPEKTIVE DES AKTEURS: MIKROPOLITISCHE TAKTIKEN.....	74
2.3.4. DIE PERSPEKTIVE DER KOALITIONEN: GEMEINSAM SIND WIR STARK!	76
2.3.5. DIE PERSPEKTIVE DER SYSTEMS: DIE ORGANISATION ALS SUMME DER SPIELE	77
2.3.6. ÜBERLEGUNGEN ZUM WANDEL	78
2.3.7. WANDEL ALS BRUCH.....	79
2.3.8. WANDEL ALS NEUSTRUKTURIERUNG VON MACHTBEZIEHUNGEN.....	80
2.3.9. DIE STEUERBARKEIT VON WANDLUNGSPROZESSEN	81
2.3.10. IMPLIKATIONEN EINER POLITISCHEN PERSPEKTIVE FÜR DIE PRAXIS	83

2.4. DIE WISSENSORIENTIERTE PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS	86
2.4.1. WISSEN UND LERNEN IM RAHMEN DER WISSENSORIENTIERTEN PERSPEKTIVE	88
2.4.2. AUSLÖSER FÜR LERNEN / FAKTOREN, WELCHE DIE AKZEPTANZ VON WISSEN BEEINFLUSSEN	90
2.4.3. DER LERNPROZESS: WIE WIRD GELERNT?	92
2.4.4. WER LERNT? UNTERSCHIED E ZWISCHEN INDIVIDUELLEM UND ORGANISATIONALEM LERNEN.....	92
2.4.5. DIE EVOLUTIONSPERSPEKTIVE: DIE EVOLUTION DER ORGANISATORISCHEN WISSENS BASIS	93
2.4.5.1. ENTWICKLUNGSLOGIK, -DYNAMIK, FORTSCHRITTSFÄHIGE ORGANISATION	94
2.4.5.2. WISSEN UND LERNEN IN DER EVOLUTIONSPERSPEKTIVE DES LERNENS.....	95
2.4.5.3. AUSLÖSER ORGANISATORISCHER LERNPROZESSE	100
2.4.6. WISSENSMANAGEMENT: DER WEG IN DIE WISSENSGESELLSCHAFT	102
2.4.7. DIE WISSENS PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS: IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS.....	105
2.5. DIE KULTURELLE PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS.....	110
2.5.1. ORGANISATIONALES LERNEN ALS VERÄNDERUNG ORGANISATORISCHER HANDLUNGSTHEORIEN: DER ANSATZ VON ARGYRIS & SCHÖN	110
2.5.1.1. THEORIEN DES HANDELNS: DAS HANDLUNGSTHEORETISCHE GRUNDGERÜST UND DAS VERSTÄNDNIS VON INDIVIDUELLEM UND ORGANISATIONALEM LERNEN	111
2.5.1.2. VERSCHIEDENE LERNNIVEAUS IN DER KONZEPTION VON ARGYRIS & SCHÖN	113
2.5.1.3. ABER WENN EINEM DIE NATUR KOMMT: MODEL I VS. MODEL II THEORY-IN- USE	114
2.5.1.4. DAS VERHÄLTNISS VON INDIVIDUELLER UND ORGANISATORISCHER GEBRAUCHSTHEORIE –INDIVIDUELLES VS. ORGANISATIONALES LERNEN-	118
2.5.2. KOLLEKTIV GETEILTE ABWEHRMUSTER: ABWEHRVERHALTEN, DIE DAS LERNEN ERSCHWEREN	120
2.5.2.1. ORGANISATIONALES ABWEHRVERHALTEN -ORGANIZATORISCH DEFENSIVE ROUTINES-	120
2.5.2.2. ICH SEHE NICHT... ICH HÖRE NICHT... ICH SPRECHE NICHT... ICH WARS NICHT!	122
2.5.2.3. FEHLER, DIE KEINE FEHLER SIND: SKILLED INCOMPETENCE	124
2.5.3. RAHMENBEDINGUNGEN DES LERNENS: DIE ROLLE DER FÜHRUNG	124
2.5.4. WESHALB IST UNTERNEHMENSKULTUR SO WICHTIG?.....	126
2.5.5. DEFINITION, EBENEN UND FAKTOREN DER UNTERNEHMENSKULTUR NACH SCHEIN	127
2.5.6. STEUERUNG DER KULTUR: DIE ROLLE DER FÜHRUNG: ORGANISATIONALES LERNEN ALS ENTWICKLUNG DER ORGANISATIONSKULTUR ...	130
2.5.7. DIE ENTSCHLÜSSELUNG DER KULTUR: DIE „KLINISCHE“ VORGEHENSWEISE.....	133
2.5.8. DIE LERNENDE KULTUR: EINE PARADOXIE?	134
2.5.9. DIE KULTURELLE PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS: IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS.....	136
2.6. DIE SYSTEMISCH-KYBERNETISCHE PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS.....	139
2.6.1. DIE FÜNF DISZIPLINEN ZUM AUFBAU EINER LERNENDEN ORGANISATION	139
2.6.1.1. PERSONAL MASTERY	139
2.6.1.2. MENTALE MODELLE	140
2.6.1.3. GEMEINSAME VISION	143
2.6.1.4. TEAM LERNEN	144

2.6.1.5. SYSTEMDENKEN.....	145
2.6.2. REFLEXION	149
2.6.3. DIE STEUERUNG KOMPLEXER SYSTEME: AUTONOMIE, SELBSTORGANISATION UND KONTEXTSTEUERUNG	152
2.6.4. IMPLIKATIONEN EINER SYSTEMISCHEN SICHTWEISE FÜR EINE DEFINITION ORGANISATIONALEN LERNENS	154
2.6.4.1. DEFINITIONSVERSUCH.....	154
2.6.4.2. MODI UND AUSLÖSER ORGANISATIONALEN LERNENS	155
2.6.5. IMPLIKATIONEN EINER SYSTEMTHEORETISCH-KYBERNETISCHEN PERSPEKTIVE DES ORGANISATIONALEN LERNENS FÜR DIE PRAXIS	157
2.6.6. EINE SYSTEMTHEORETISCH-KONSTRUKTIVISTISCHE PERSPEKTIVE DER REALITÄT: IMPLIKATIONEN FÜR METHODOLOGIE UND METHODEN IN DER ORGANISATIONSFORSCHUNG	159
2.7. EIN INTEGRATIVES MODELL DES ORGANISATIONALEN LERNENS	163
2.7.1. DIE KOGNITIVE STRUKTUR EINER ORGANISATION	164
2.7.1.1. INFORMATIONSAUFNAHME	166
2.7.1.2. INFORMATIONSVERTEILUNG	168
2.7.1.3. INFORMATIONSENTWERTUNG	171
2.7.1.4. INFORMATIONSGEDÄCHTNIS	174
2.8. METADIMENSIONEN EINER LERNENDEN ORGANISATION: REFLEXION, TRANSPARENZ UND PARTIZIPATION	178
2.8.1. REFLEXION	179
2.8.2. TRANSPARENZ	180
2.8.2.1. INFORMATIONSAUFNAHME UND TRANSPARENZ.....	181
2.8.2.2. INFORMATIONSVERTEILUNG, –INTERPRETATION UND TRANSPARENZ	182
2.8.2.3. INFORMATIONSGEDÄCHTNIS UND TRANSPARENZ.....	183
2.8.2.4. ANSATZPUNKTE FÜR DIAGNOSTIK UND INTERVENTION	184
2.8.3. PARTIZIPATION	184
2.8.3.1. WAS IST DER MENSCH?.....	185
2.8.3.2. WAS IST DER ZWECK DEINER ORGANISATION?	185
2.8.3.3. MACHTVERTEILUNG UND KOMPETENZ ALS NOTWENDIGE	
2.8.3.4. EXKURS ZUR FORDERUNG NACH HUMANER ARBEIT	188
2.8.3.5. PARTIZIPATION IN VERÄNDERUNGSPROZESSEN	190
2.8.3.6. ZUR AUFRICHTIGKEIT VON PARTIZIPATIONSVERSUCHEN.....	190
2.8.3.7. ANSATZPUNKTE FÜR DIAGNOSTIK UND INTERVENTION	191
2.8.4. FLEXIBILISIERUNG UND PROAKTIVITÄT	192
2.8.4.1. ANSATZPUNKTE FÜR DIAGNOSTIK UND INTERVENTION	193
<u>3. FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN</u>	<u>194</u>
3.1. AUSMAß ORGANISATIONALER LERNFÄHIGKEIT	194
3.2. EFFIZIENZMERKMALE	195
3.3. WEITERE FRAGESTELLUNGEN	196
<u>4. STANDORTBESTIMMUNG: METHODOLOGISCHE GESICHTSPUNKTE</u>	<u>197</u>
4.1. DAS QUANTITATIVE UND DAS QUALITATIVE (FORSCHUNGS-)PARADIGMA	197
4.2. DER FORSCHUNGSGEGENSTAND – DIE ORGANISATIONALE REALITÄT	200
4.3. GÄNGIGE METHODEN DER OL-FORSCHUNG.....	200
4.4. ÜBER METHODOLOGIE-EINFÄLTIGKEIT UND VIELFÄLTIGKEIT.....	202
<u>5. METHODEN.....</u>	<u>204</u>
5.1. DAS UNTERNEHMEN X.....	204

5.2. DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW	208
5.2.1. PHASEN DES PROBLEMZENTRIERTEN INTERVIEWS	209
5.2.1.1. PROBLEMANALYSE	209
5.2.1.2. LEITFADENKONSTRUKTION	210
5.2.2.3. PILOTPHASE	210
5.2.2.4. INTERVIEWDURCHFÜHRUNG	210
5.2.2.5. AUSWERTUNG	213
5.2.3. STICHPROBE IM INTERVIEW	216
5.2.4. UNREGELMÄßIGKEITEN UND BESONDERHEITEN IN DEN INTERVIEWS.....	217
5.3. FRAGEBOGEN	218
5.3.1. WARUM EINEN FRAGEBOGEN EINSETZEN?.....	218
5.3.1.1. MIT EINEM FRAGEBOGEN ETWAS WIE KULTUR ERFASSEN?.....	219
5.3.2. AUFBAU UND INHALTLICHE SCHWERPUNKTE	219
5.3.2.1. FRAGENFORMULIERUNG UND SKALIERUNG	221
5.3.2.2. AUF DEM WEG ZUR ENDVERSION: STUFEN DER ENTWICKLUNG	222
5.3.2.3. VERFÄLSCHUNGEN: SOZIALE ERWÜNSCHTHEIT UND DIE REGRESSION ZUR MITTE	223
5.3.3. EINSATZ UND AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS	223
5.3.3.1. VERTEILUNG UND INSTRUKTION	223
5.3.3.2. AUSWERTUNG	224
5.4. BEOBACHTUNG UND DOKUMENTENANALYSE	224
<u>6. ERGEBNISSE.....</u>	<u>226</u>
6.1. PROBLEMZENTRIERTES INTERVIEW	226
6.1.1. INFORMATIONSAUFNAHME	227
6.1.2. INFORMATIONSVERTeilUNG	231
6.1.3. INFORMATIONSIINTERPRETATION	237
6.1.4. INFORMATIONSGEDÄCHTNIS	243
6.1.5. WEITERE ERGEBNISSE	245
6.2. FRAGEBOGEN	246
6.2.1. REGRESSIONSEFFEKTE	249
6.2.2. HOMOGENITÄT DER METAKONSTRUKTE REFLEXION, TRANSPARENZ UND PARTIZIPATION	249
<u>7. DISKUSSION</u>	<u>255</u>
7.1. EIN ZWEITER BLICK AUF DIE ERGEBNISSE DES INTERVIEWS.....	255
7.2. EIN ZWEITER BLICK AUF DIE ERGEBNISSE DES FRAGEBOGENS.....	257
7.2.1. AUSPRÄGUNGEN DER VARIABLEN DES FRAGEBOGENS	257
7.2.2. HOMOGENITÄT DER METAKONSTRUKTE REFLEXION, TRANSPARENZ UND PARTIZIPATION	258
7.3. SCHLUß AUF DIE LERNKULTUR.....	260
7.3.1. INFORMATIONSAUFNAHME	261
7.3.2. INFORMATIONSVERTeilUNG	264
7.3.3. INFORMATIONSIINTERPRETATION	267
7.3.4. INFORMATIONSGEDÄCHTNIS	275
7.4. OL UND ORGANISATIONALE EFFIZIENZ	277
7.4.1. TRANSPARENZ	277
7.4.2. REFLEXION	279
7.4.3. PARTIZIPATION	280
7.4.4. ZUSAMMENHÄNGE MIT DER ORGANISATIONALEN EFFIZIENZ	281
7.5. RÜCKSCHLUß AUF DAS MODELL	284

7.5.1. DIE INTEGRATION	284
7.5.2. DAS MODELL	285
7.6. EIN DING DAS DA HEIßT LERNENDE ORGANISATION GIBT ES DOCH?	289
<u>8. ANHANG.....</u>	<u>290</u>
8.1. INTERVIEWLEITFADEN.....	291
8.2. ANHANG FRAGEBOGEN	292
8.3. ZUTEILUNG DER BEFRAGTEN IN DIE EINZELNEN KATEGORIEN.....	312
<u>9. LITERATUR</u>	<u>324</u>

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: LERNMÖGLICHKEITEN IN ANLEHNUNG AN PIAGET.....	22
ABBILDUNG 2: PROZESSE, DIE MIT ORGANISATIONALEM LERNEN ASSOZIIERT SIND (NACH HUBER 1991).....	34
ABBILDUNG 3: FAKTOREN, DIE DIE INFORMATIONSVERTEILUNG BEEINFLUSSEN.....	40
ABBILDUNG 4: KOMMUNIKATIONSMEDIEN NACH DAFT UND HUBER (1987).....	42
ABBILDUNG 5: MODELL DES ORGANISATIONALEN LERNENS IN ANLEHNUNG AN HUBER (1991)	46
ABBILDUNG 6: ORGANISATIONSTYPOLOGIE NACH DAFT UND HUBER (1987)	48
ABBILDUNG 7: DER VOLLSTÄNDIGE „CYCLE OF CHOICE“	57
ABBILDUNG 8: ROLE-CONSTRAINED LEARNING	58
ABBILDUNG 9: AUDIENCE EXPERIENTIAL LEARNING	59
ABBILDUNG 10: SUPERSTITIOUS EXPERIENTIAL LEARNING	61
ABBILDUNG 11: EXPERIENTIAL LEARNING UNDER AMBIGUITY	62
ABBILDUNG 12: EIN SCHICHTENMODELL DER ORGANISATORISCHEN WISSENSBASIS. EIGENE DARSTELLUNG NACH PAUTZKE (1989, S.87).....	97
ABBILDUNG 13: DARSTELLUNG VON ORGANISATORISCHEN LERNEN (1)-(4). EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN PAUTZKE. SIEHE HIERZU AUCH ABBILDUNG 12.	99
ABBILDUNG 14: DARSTELLUNG DER KERNPROZESSE DES WISSENSMANAGEMENT (PROBST ET AL. 1998, S. 51) EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN PROBST ET AL. 1998.....	104
ABBILDUNG 15: GRUNDMODELL EINER GEBRAUCHSTHEORIE: EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ARGYRIS (1985).	111
ABBILDUNG 16: VERSCHIEDENE LERNNIVEAUS IN ANLEHNUNG AN ARGYRIS (1990/1997) (EIGENE DARSTELLUNG).....	113
ABBILDUNG 17: MODEL I THEORY-IN-USE. ADAPTIERE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ARGYRIS ET AL. (1985), ARGYRIS (1992).	116
ABBILDUNG 18: MODEL II THEORY-IN-USE. ADAPTIERE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN ARGYRIS ET AL. (1985), ARGYRIS (1992).	117
ABBILDUNG 19: MUSTERKAUSALITÄT: DIE INTERDEPENDENZ VON INDIVIDUELLEM MODEL I VERHALTEN UND EINEM MODEL O-I LIMITED LEARNING SYSTEM	119
ABBILDUNG 20: EBENEN DER KULTUR NACH SCHEIN (1995). EIGENE DARSTELLUNG.	127

ABBILDUNG 21: DURCH FÜHRUNG ANGELEITETES ORGANISATIONSLERNEN. EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN GEIBLER (1995).....	131
ABBILDUNG 22: KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHE ERWEITERUNG (GESTRICHELT) DES BAHAVIORISTISCHEN LERNMODELLS. EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN GEIBLER (1995, S. 112).	132
ABBILDUNG 23: KATEGORIEN DER UNTERNEHMENSFORSCHUNG. EIGENE DARSTELLUNG NACH SCHEIN (1995, S. 36).....	133
ABBILDUNG 24: EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN SENGE (1998, S.285/286).....	144
ABBILDUNG 25: INTEGRATION DER KERNAUSSAGEN VERSCHIEDENER PERSPEKTIVEN DES ORGANISATIONALEN LERNENS IN EIN ORDNUNGSSHEMA IN ANLEHNUNG AN HUBER (1991).....	163
ABBILDUNG 26: KONSEQUENZEN VON BRÜCHEN IM MODELL VON HUBER (1991) AUF LERNFÄHIGKEIT UND EFFIZIENZ. EIGENE DARSTELLUNG.	165
ABBILDUNG 27: KATEGORISIERUNG DER VON EINER ORGANISATION AUFNEHMBAREN DATEN UND INFORMATIONEN.	167
ABBILDUNG 28: STRUKTURELLE DARSTELLUNG DER DIMENSION DER INFORMATIONSVERTEILUNG	169
ABBILDUNG 29: STRUKTURELLE DARSTELLUNG DER DIMENSION DER INFORMATIONSINTERPRETATION.....	172
ABBILDUNG 30: STRUKTURELLE DARSTELLUNG DER DIMENSION DES INFORMATIONSGEDÄCHTNISSES.....	175
ABBILDUNG 31: ZUSAMMENHANG DER METADIMENSIONEN DES ORGANISATIONALEN MIT PERSPEKTIVEN DES ORGANISATIONALEN LERNENS UND DIMENSIONEN DES INTEGRATIVEN MODELLS.....	179
ABBILDUNG 32: ZUSAMMENHANG VON REFLEXION UND TRANSPARENZ.....	183
ABBILDUNG 33: DARSTELLUNG DER LEITHYPOTHESE UND DER WEITEREN FRAGESTELLUNGEN	196
ABBILDUNG 34: VEREINFACHTE STRUKTUR DER UNTERSUCHTEN ORGANISATION	206
ABBILDUNG 35: PHASENABLAUF DES NEP	207
ABBILDUNG 36: PHASEN DES PROBLEMZENTRIERTEN INTERVIEWS IN ANLEHNUNG AN KERSCHBAUM (1999).....	209
ABBILDUNG 37: SKIZZIERTER ABLAUFPLAN DER INTERVIEW-AUSWERTUNG	213
ABBILDUNG 38: GRUNDMODELL DER FORMULIERUNG DER FRAGEBOGENITEMS.	221
ABBILDUNG 39: PAARWEISE KORRELATIONEN DER VARIABLEN: REFLEXION	250

ABBILDUNG 40: PAARWEISE KORRELATIONEN DER VARIABLEN: EXTERNE TRANSPARENZ	251
ABBILDUNG 41: PAARWEISE KORRELATIONEN DER VARIABLEN: INTERNE TRANSPARENZ.	252
ABBILDUNG 42: PAARWEISE KORRELATIONEN DER VARIABLEN: PARTIZIPATION	254
ABBILDUNG 43: EINER VON VIELEN DENKBAREN SYSTEMISCHEN ZUSAMMENHÄNGEN VON METADIMENSIONEN DES OL UND DER ORGANISATIONALEN EFFIZIENZ.	282

Vorwort

Diese Arbeit wurde für Praktiker geschrieben – wir beginnen daher mit einem ausführlichen theoretischen Teil. Nicht nur, weil spätestens seit Lewin jedermann weiß, dass nichts so praktisch ist wie eine gute Theorie, erst recht nicht, weil ein bisschen Theorie nicht schaden kann, sondern weil es erstens gefährlich ist, nicht theoriegeleitet vorzugehen und weil es zweitens ohnehin nicht möglich ist.

Als dreiköpfiges Team waren auch wir eine Organisation, die vieles lernen musste. Geprägt von einem Bildungs- und Gesellschaftssystem, das vor allem Einzelkämpfertum fördert, nahm es geraume Zeit in Anspruch, bis unser Gesamtvermögen über dem der Einzelnen lag.

Die Theorie zeigt dem Praktiker verschiedene Wege auf, die er begehen kann. So konnten auch wir die Theorie dazu benutzen, als Organisation effektiver zu lernen. Und gerade darum schien sie uns so wichtig, dass wir ihr einen großen Teil unsere Arbeit einräumten.

An dieser Stelle möchten wir auch noch Herrn PD. Dr. Wolfgang G. Weber und Herrn Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki für die Betreuung bedanken, die unserem Team freie Hand ließ und keine engen Grenzen setzte. Durch Herrn Klimecki kam der Kontakt zu dem Unternehmen zustande, das wir untersucht haben – auch dafür sind wir sehr dankbar.

Die Offenheit und Gastfreundschaft der Mitarbeiter des Unternehmens war aber wohl letztlich entscheidend dafür, dass diese Untersuchung überhaupt stattfinden konnte. Ihre Gesprächsbereitschaft hat die Theorie mit dem nötigen Leben gefüllt.

Spezieller Dank gilt dem Mitautor des Werkes Jochen Raysz, der sich für einen weiteren Lebensweg fernab der Organisationslehre entschieden hat.

Zusammenfassung

Diese Arbeit hat zum Ziel, die Idee des organisationalen Lernens in die Praxis zu tragen. Verschiedene Perspektiven des organisationalen Lernens wurden nach Implikationen für die Praxis untersucht und in einem integrativen Modell zusammengeführt. Aus den verschiedenen Perspektiven wurden Facetten einer lernförderlichen Kultur herausgearbeitet. Auf der Basis des auf diese Weise entstanden integrativen Modells des organisationalen Lernens entstanden Instrumente der Datenerhebung, welche eine Evaluation der Lernförderlichkeit einer Unternehmenskultur gewährleisten sollten. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde intensiv mit einem großen süddeutschen Unternehmen zusammengearbeitet. Kriterien der Lernförderlichkeit wurden mit Effizienzparametern der organisationalen Praxis verglichen.

Die Untersuchung zeigte, dass die durch das Modell postulierten Kriterien der Lernförderlichkeit der Unternehmenskultur eng mit der „organisationalen Realität“ des untersuchten Unternehmens zusammenhängen. Des Weiteren ließen sich Anregungen für potentielle Verbesserungen der Lernförderlichkeit ableiten. Die vorliegende Arbeit markiert einen weiteren Schritt in der Beantwortung der Fragen:

Was ist eine lernende Organisation?

Wie kann man die Lernförderlichkeit einer Unternehmenskultur bewerten?

Welche Implikationen ergeben sich aus der Idee des organisationalen Lernens für die Praxis?

1. Einleitung

1.1. Einführung: „Ein Ding das da heißt lernende Organisation gibt es nicht¹“

In einer von zunehmend zusammenwachsenden, komplexen Welt stellt sich immer weniger die Frage, wer was wie gut kann, sondern viel mehr, wer was wie gut lernen kann. Was heute noch einen entscheidenden Vorteil bedeutet, kann eventuell schon morgen der Kraft für Veränderungen und Flexibilität maßgeblich im Wege stehen.

Es bleibt weniger Zeit, sich auf seinen Lorbeeren auszuruhen, vielmehr gilt es die Veränderung und die organisationale Fähigkeit der Bewältigung derselben, als Kernkompetenz in Unternehmen zu verankern. Die Stabilität liegt im Wandel. Eine Kultur des Lernens ist eine Kultur der Offenheit für Veränderung. Hierbei gilt es, die organisationale Umwelt nicht als vornehmlich feindlich gesonnene, furchteinflößende Größe wahrzunehmen, sondern die Chance zu erkennen, Kompetenzen zu entwickeln die Umwelt aktiv zu gestalten.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der lernenden Organisation.

Obwohl so mancher Autor behauptet, die Forschung im Bereich der lernenden Organisation stecke noch in den Kinderschuhen (z.B. Hawkins, 1995), ist es nun doch schon über 20 Jahre her, seit Argyris und Schön (1978) mit ihrem Werk „Organizational Learning – A Theory of Action Perspective“ zur Etablierung des Begriffes des organisationalen Lernens in Forschung und Praxis maßgeblich beigetragen haben. Seit dieser Zeit bescheinigen viele (mehr oder weniger transparente) Ergebnisse der Forschung und Intervention dem Konzept des organisationalen Lernens nicht mehr oder weniger Erfolg als etwaigen anderen Konzepten zuvor².

Was macht nun aber das Konzept der lernenden Organisation interessanter als andere organisationstheoretische Ideen?

Unseres Erachtens liegt der Vorteil in der Ganzheitlichkeit bzw. Integrativität³ und der Abkehr von der fixen Idee, auf komplizierte Fragen einfache Antworten geben zu

¹ In Anlehnung an das gleichnamige Interview mit Peter Senge, abgedruckt im Anhang des Buches „die Fünfte Disziplin“ Senge (1998, S. 493 ff.).

² Dies mag auch oftmals in einer einseitigen Herangehensweise an das Konzept der lernenden Organisation begründet sein.

³ Auch wenn einem beim Studium der Literatur nicht immer der Eindruck entstehen mag, die Autoren unterschiedlicher Perspektiven des organisationalen Lernens würden dieser Integrativität angemessen Rechnung tragen.

können. Die verschiedenen Perspektiven im Bereich der organisationalen Lernforschung machen das Konzept *rund* und demonstrieren beeindruckend, wie unterschiedlich die Antworten auf Fragen, in Abhängigkeit von unterschiedlichen Betrachtungsweisen, ausfallen können. Das Konzept der lernenden Organisation vermag es, wichtige Strömungen der Managementtheorie aufzunehmen und dabei Grenzen zu sprengen, indem Human- und Effizienzkriterien, Autonomie und Kontrolle, Organisation und Umwelt, Stabilität und Flexibilität, Verständnis und High-Tech-Kommunikation, usw. miteinander verschmolzen werden. Eine lernende Organisation ist ein ganzheitliches Konzept und verlangt nach einer ebenso ganzheitlichen Betrachtungsweise bei Diagnostik und Intervention. Einseitige Betrachtungsweisen führen häufig zu Fehlern und Fragen wie:

Warum wird nur das neu installierte Intranet von den Mitarbeitern nicht benutzt?

Wie konnte es nur sein, dass seit den gutgemeinten Einsparungen nichts mehr läuft?

Warum reden wir trotz verschiedener Kommunikationstrainings bei fast jedem Meeting aneinander vorbei?

Warum hinken wir dem Markt immer einen Schritt hinterher, wobei wir doch die neuesten Analyseverfahren einsetzen?

Wie kommt es, dass trotz ausgeklügelter Ablageverfahren in unserem Unternehmen die linke Hand nicht weiß, was die rechte tut?

Diese Aufzählung ließe sich beliebig fortsetzen und soll ein Beispiel geben, warum es höchste Zeit wird, Konzepte integrativer zu gestalten.

Die folgenden exemplarisch konstruierten Fälle sollen dies veranschaulichen:

Fall 1: Organisation A beschließt als Ergebnis der Analyse einer für diesen Zweck in Anspruch genommenen Beratungsfirma: interne Vernetzung ist ein absolutes Muss, um durch ein verbessertes Informationsmanagement den Anschluss an den Wettbewerb nicht zu verpassen. Organisation A beauftragt ein externes Expertenteam zur Installation eines Intranet-Systems. Im Zuge der Installation werden Schulungen angeboten, die jeder besuchen sollte, der nicht auf der Strecke bleiben will.

Fall 2: Organisation B hat durch die Beobachtung der für sie relevanten Wettbewerber auf dem Markt dieselbe Idee, geht aber folgendermaßen vor: Vorteile und Hindernisse einer internen Vernetzung werden von der betroffenen Belegschaft disku-

tiert. Hierbei gilt es vor allem, kulturelle Barrieren zu objektivieren und im Zuge einer partizipativen Mitgestaltung eine kollektive Verantwortung für das Projekt zu erzeugen. Die Umsetzung erfolgt in Schritten und wird einer permanenten Evaluation unterzogen. Es werden Foren geschaffen, innerhalb derer Organisationsmitglieder offen Bedenken und Verbesserungsvorschläge äußern können.

Zwei exemplarische Fälle, die deutlich zeigen, dass sowohl der Anstoß für Veränderungen und Entwicklungen, als auch deren Umsetzung in Organisationen unterschiedlich gestaltet sein können.

Organisationales Lernen gibt es nicht erst seit der Erfindung dieses Begriffes; warum aber ist ein Verständnis für die Lernfähigkeit von Organisationen so wichtig?

Die Antwort lautet: nicht nur um sich entscheidende Wettbewerbsvorteile zu sichern, sondern vor allem um eine Organisation bzw. organisationale Lernprozesse und hierbei wirksame Mediatoren und Moderatoren in ihrer Komplexität besser verstehen zu lernen.

Zur Enttäuschung all derer, die einfache Antworten erwarten: „Ein Ding, das da heißt lernende Organisation gibt es nicht“. Der Weg zu einer lernenden Organisation ist eine Reise der Sensibilisierung für die verschiedensten Facetten, welche zur Lernförderlichkeit einer Organisationskultur beitragen. Wer sich auf die Reise begibt, sollte die Augen offen halten; wer etwas erreichen will, muss bereit sein, etwas zu investieren und die Geduld haben, auf das Eintreten der erwünschten Effekte zu warten.

Die Offenheit, sich mit dem Konzept der lernenden Organisation auseinanderzusetzen, ist der erste Schritt, um aus der Beschäftigung mit dem Lernen etwas lernen zu können. Hierzu wollen wir durch diese integrative Arbeit einen Beitrag leisten.

1.2. Hintergrund und Ziele der Arbeit

Seit über 20 Jahren erscheinen wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Thema des organisationalen Lernens (OL). Das öffentliche bzw. wirtschaftliche Interesse ist jedoch erst gegen Ende der 80er Jahre aufgekommen, die Anzahl der Publikationen ist seither exponentiell angestiegen (vgl. Klimecki 1995a). Mit dieser Entwicklung entstand auch eine Flut von unterschiedlichen Konzepten. Versuche, diese Konzeptionen zu ordnen und füreinander fruchtbar zu machen, unterblieben lange Zeit, was gerade in neueren Veröffentlichungen immer wieder bemängelt wird. In den letzten Jahren stieg daher das Interesse an integrativen Ansätzen, wie sie schließlich auch z.B. von Geissler (1995), Eberl (1996) oder Probst und Büchel (1994) angeboten wurden. Immer lauter wird dabei auch der Ruf nach der Anwendbarkeit des Erforschten.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist in der Fortführung dieser Tradition zu sehen. Es geht darum, die Literatur zum Gebiet des OL zu sichten und sie für die Praxis fruchtbar zusammenzustellen. *Im Zentrum steht dabei nicht die erschöpfende, sondern eine integrative Darstellung der unterschiedlichen Konzeptionen*⁴. Wichtige Konstrukte der unterschiedlichen Schulen zu OL sollen hierzu veranschaulicht, zentrale Begriffe erläutert werden. Es wird dabei viele Überschneidungen geben, denn die Perspektiven sind häufig gar nicht so grundlegend verschieden wie es zuerst den Anschein haben mag. Als Resultat erhalten wir ein Modell, von dem wir erwarten, dass es

1. die wesentlichen Punkte der unterschiedlichen Forschungsansätze integriert, und
2. in der Praxis tatsächlich Anwendung finden kann und findet.

Zur Erreichung des ersten Ziels, dem Erstellen eines integrativen Modells, wurde die Literatur der vergangenen Jahre bzw. Jahrzehnte zum organisationalen Lernen aufgearbeitet. Besondere Berücksichtigung fanden dabei neuere Publikationen, die bereits den Anspruch der Integrativität zu erfüllen suchten. Das Ziel der praktischen Umsetzbarkeit stand dabei schon im Vordergrund, d.h. es wurden gezielt die Theorie-Bausteine betont, die sich tatsächlich umsetzen lassen. Dabei wurde versucht, sie

⁴ Wenn man bedenkt, dass Autoren wie Chris Argyris oder James G. March jahrzehntelang zu diesem Thema geforscht und veröffentlicht haben, würde die vollständige Darstellung ein hoffnungsloses Unterfangen nicht nur im Rahmen einer Diplomarbeit bedeuten.

so einfach und ausführlich wie möglich darzustellen, so dass nicht nur Insider aus der Forschung, sondern eben auch Praktiker sie verstehen können.

Die Möglichkeit der Anwendung in der Praxis sollte weiterhin durch die Erstellung eines *beispielhaften Leitfadens zur Erfassung der Lernkultur* sichergestellt werden. Auch dieser hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern lediglich *explikativen Charakter*. Die Gründe für diese Form sollen kurz vorgelegt werden:

1. Die Literatur bietet sehr viele Ansatzpunkte für eine Erfassung der Lernfähigkeit von Organisationen; u. E. zu viele um sie in einer Arbeit vollständig darstellen zu können ohne dabei den Überblick zu verlieren.⁵
2. Jede Organisation ist individuell, sie agiert in einer spezifischen (internen und externen) Umwelt. Daher sind auch die Anforderungen und damit das diagnostische Instrument individuell auf das Unternehmen abzustimmen.
3. Diese Arbeit soll Organisationen dazu anregen, sich selbständig und im internen Diskurs mit dem Thema OL auseinanderzusetzen. Dies ist u.E. unvereinbar mit dem direktiven Vorgehen eines kompletten diagnostischen Inventars, das wie andere Kurzanalysen schnell durchgeführt werden kann.

Durch den Einsatz des beispielhaften Diagnostikums in einem Unternehmen sollen die theoretischen Grundlagen und das u. E. hierzu passende methodische Vorgehen verdeutlicht werden⁶. Der so umschriebene Leitfaden kann u.E. durchaus als Instrument zur Organisations-Analyse betrachtet werden. Das Vorgehen stützt sich auf mehrere Methoden zur Erfassung unterschiedlicher Ebenen der organisationalen Realität. Ein wichtiger Punkt ist daher die ausführliche Darstellung der methodologischen und methodischen Aspekte der OL-Forschung.

Es ergeben sich damit drei Kernpunkte, die bei dem von uns gewählten Vorhaben unbedingt berücksichtigt werden müssen:

1. Sichtung der Theorien,
2. Diskussion der in Frage kommenden Methoden,
3. Ableitung eines exemplarischen Erhebungsinstruments und dessen praktischer Einsatz

5 Inzwischen gibt es sogar veröffentlichte Leitfäden im Internet, z.B. von der Forscher- und Beratergruppe Neuwaldegg unter <http://www.neuwaldegg.co.at>

6 Mit diesem Einsatz kann desweiteren geklärt werden, inwieweit die Theorienintegration bzw. die Ableitung des Instruments als erfolgreich bewertet werden können. Ansatzpunkte für eine Überarbeitung vor allem des praktischen Teils werden dann in der Diskussion vorgeschlagen.

Es wurde schnell klar, dass der Rahmen einer einzelnen Diplomarbeit die seriöse Bearbeitung dieser Punkte nicht zulässt. Daher beteiligten sich insgesamt drei Diplomanden der Arbeits- und Organisationspsychologie an dem Projekt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit den *theoretischen Grundlagen und der Ableitung des Analyse-Instruments*, Kerschbaum (1999) berücksichtigt dagegen stärker die *methodologischen und methodischen Aspekte*. Die Ausführungen und Ergebnisse der anderen Arbeit werden jeweils berücksichtigt, so dass auch beide getrennt gelesen werden können. Um sich einen ganzheitlichen Überblick verschaffen zu können, wird allerdings das Studium beider Arbeiten notwendig sein. Die Theorienintegration, die Ableitung des Analyseverfahrens und die Durchführung im Unternehmen, aber auch die Auswertung und Interpretation der Daten wurden im Dreigespann unternommen. Zum einen, weil diese Aufgabe sonst gar nicht zu bewältigen gewesen wäre, zum anderen aber auch aus methodologisch-methodischen Gründen (s. Kerschbaum 1999).

Im ersten Teil unserer Arbeit stellen wir eine ausführlichere Darstellung der unterschiedlichen Theorien zu OL vor. Dabei wurde versucht, eine einheitliche Struktur zu schaffen und einzuhalten.

Im zweiten Teil präsentieren wir einen Bericht über den Einsatz des diagnostischen Instrumentes in einem süddeutschen Großunternehmen. Dabei werden auch die methodologischen und methodischen Aspekte von Kerschbaum (1999) vorgestellt. Nach der Diskussion der Ergebnisse der Studie soll auch unser eigenes Vorgehen einer kritischen Beleuchtung unterzogen werden, um so Ansatzpunkte zur Verbesserung unserer Arbeit zu geben.

Die Praxisrelevanz, dies sei abschließend nochmals betont, war erstes und oberstes Ziel des Projektes. Es existieren bereits viele theoretische Abhandlungen im Bereich OL, es ist an der Zeit, dass auch praktische Vorschläge folgen, da das Schlagwort der *Lernenden Organisation* ansonsten im Meer der nie wirklich umgesetzten Modellen zu versinken droht.

1.3. Gegenstandsbestimmung: Was ist eine „Organisation“, was bedeutet „lernen“?

In einer Arbeit, die sich mit organisationalem Lernen beschäftigt, darf eine Definition dieser beiden Begriffe nicht fehlen. Wir wissen implizit meistens, wann man von einer Organisation spricht und wann besser nicht, vielleicht wird darum häufig keine Definition dieses Ausdrucks gegeben⁷. Wir wollen hier eine Definition von Rosenstiel (1995) vorschlagen. Er beschreibt Organisationen als

- Ein gegenüber der Umwelt offenes System,
- mit zeitlich überdauernder Existenz,
- das spezifische Ziele verfolgt,
- sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt (es handelt sich also um ein soziales Gebilde)
- und das eine bestimmte Struktur aufweist (Hierarchien, Arbeitsteilung etc.).

Dieser Definitionsvorschlag enthält keine einschränkende Merkmale über den Zweck der Organisation, so dass auch gemeinnützige oder private *soziale Systeme* als Organisationen gelten können.⁸

Bei dem Begriff des *Lernens* wird es da schon etwas schwieriger, zu einer einheitlichen Definition zu gelangen. Gemeinsam scheint zumindest dem großen Teil der Definitionen, dass es sich um eine bestimmte Art der Veränderung⁹ eines Systems¹⁰ handelt. Weniger Einigkeit liegt bereits in der Beantwortung der Frage, ob dies eine Veränderung zum *Besseren* (was auch immer dies im konkreten Fall bedeuten mag) sein muss¹¹.

⁷ March und Simon (1958) geben z.B. bewusst keine Definition des Organisationsbegriffes an, obwohl ihr Buch sogar den Titel „Organizations“ trägt. Der Grund hierfür lag wohl in der Bedeutungsvielfalt und Vielschichtigkeit des Wortes, es handelt sich um ein Konstrukt, das man auf verschiedene Weise operationalisieren kann.

⁸ Senge (1998) widmet sein Buch z.B. auch Familien, weil auch sie lernende soziale Systeme, also Organisationen sind.

⁹ Wichtig ist die Abgrenzung zu anderen Veränderungskonzepten wie Reifung, Entwicklung u.ä., die nur selten exakt getroffen wird.

¹⁰ Der Begriff des Systems wird hier bewusst gewählt, denn er umfasst sowohl einzelne Individuen als auch soziale Systeme, also Organisationen. Inwieweit letztere überhaupt lernen können, wird weiter unten diskutiert.

¹¹ Klassisches und operantes Konditionieren sind u.E. gute Beispiele für Lernkonzepte, die eben nicht davon ausgehen, dass das Gelernte positiver Natur sein muss. Die konditionierte (also gelernte) Angst des „kleinen Albert“ (Watson und Rayner 1920) vor einem vormaligen Spielkameraden (eine

Im Verlauf dieses Abschnitts wollen wir auf ausgewählte Theorien des Lernens in der nötigen Kürze eingehen. Dabei fällt die Wahl auf diejenigen Konzepte, die im Zusammenhang mit OL von Bedeutung scheinen. Einen Überblick über (auch ungewöhnliche und praxisnahe) psychologische Lerntheorien bietet Steiner (1988). Rein behavioristische Konzeptionen des Lernens, also klassisches und operantes Konditionieren, haben für unsere Zwecke kaum Erklärungswert (sollten aber dennoch nicht völlig ausgeblendet werden, da sie in Einzelfällen durchaus eine gute Metapher bereiten können). Dies hat mehrere Gründe (vgl. auch Eberl 1996):

1. Kognitionen¹² werden als „black box“ von Analysen ausgeschlossen. Gerade diese sind aber seit der kognitiven Wende¹³ von besonderem Interesse und werden auch in dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielen.
2. Der Behaviorismus unterstellt einen Determinismus durch die Umwelt, der die Handlungsfreiheit des Menschen nicht berücksichtigt¹⁴. Gerade für unsere Arbeit, die der *aktiven, praktischen Umsetzung* theoretischer Gedankengebäude dienen soll, ist dies nicht von Nutzen.
3. Die Genese neuen, innovativen Verhaltens kann durch behavioristische Theorien nicht erklärt werden.
4. Die Experimente dieser Schule wurden vor allem an Tieren durchgeführt (Ratten, Tauben, Hunde und Schimpansen, aber z.B. auch Kakerlaken). Die Ergebnisse wurden teilweise sicher zu Recht auf den Menschen übertragen und haben die Forschung auch angeregt, aber für Lernen höherer Ordnung scheinen sie über diesen heuristischen Wert nicht hinauszukommen.
5. Die Versuche, die an Menschen vorgenommen wurden, fanden meist in Labors statt und sind nicht (ohne weiteres) auf komplexe Situationen übertragbar.

Statt dessen werden wir uns der genetischen Epistemologie von Piaget und der sozialen Lerntheorie von Bandura widmen.

Ratte) ist wohl eher weniger positiv zu bewerten. Der Organisationstheoretiker March (vgl. Abschnitt 2.2.) definiert lernen ebenfalls wertneutral.

¹² Unter kognitiven Prozessen verstehen wir sämtliche Vorgänge der Informationsverarbeitung, also wahrnehmen, interpretieren, speichern, erinnern etc.

¹³ Als Vater der Ablösung vom Behaviorismus gilt weithin Ulrich Neisser (z.B. 1974), aber auch Bandura (s.u.) hat diesen Wandel aktiv mitvollzogen.

¹⁴ Damit soll nicht gesagt sein, dass Menschen völlig frei sind, aber sie sind auch nicht nur „Gefangene des Systems“. Der Zusammenhang von Struktur und Individuum wird uns im Verlauf der Arbeit immer wieder begegnen, vor allem im Abschnitt 2.3. bei der Besprechung der politischen Perspektive (s. auch Giddens 1991)

1.3.1. Lernen aus der Sicht Jean Piagets

Piaget wurde als Entwicklungspsychologe bekannt¹⁵. Die Tatsache, dass seine Entwicklungstheorie auch als Lerntheorie betrachtet wird, zeigt wiederum, wie verwoben unterschiedliche Konzepte der Veränderung sind. *Entwicklung* scheint dabei stets das abstraktere Konzept zu sein, *Lernen* und z.B. *Reifung* sind also zwei unterschiedliche Prinzipien der Entwicklung.

Jegliches Wissen des Menschen wird nach Piaget in hierarchischen Kategorien und Relationen repräsentiert (gespeichert). Daraus werden *Schemata* entwickelt, die Wahrnehmungen und Handlungen leiten.

Ein Schema ist dabei mehr als eine bloße Handlungsanleitung. Es umfasst abstrakte Regeln, wann z.B. eine Handlung überhaupt angewendet werden kann und wann sie besonders erfolgversprechend ist. Schemata strukturieren die Welt der Wahrnehmung in sinnvolle Einheiten. Ein Stuhl wird (normalerweise) nicht mehr als Gebilde wahrgenommen, das vier Beine, eine waagerechte Fläche und eine vertikale Verlängerung auf einer Seite aufweist. Wenn wir ein solches Ding sehen, wird bei uns automatisch das Schema „Stuhl“ aktiviert. Diese Fähigkeit zu abstrahieren erspart eine Unmenge kognitiver Arbeit¹⁶.

Die Gesamtheit aller Schemata eines Systems ist dessen *kognitive Struktur*. Sie ist die Grundlage jeglicher Informationsaufnahme, denn der Mensch nimmt nur das wahr, was ihm irgendwie bedeutsam erscheint. Er interpretiert diese Erfahrungen auf der Basis seiner kognitiven Struktur (also vorheriger Interpretationen von Ereignissen). Er wird Geschehnisse in sein vorhandenes System einordnen und dort abspeichern. Schemata bestimmen also, wie der einzelne Mensch seine Welt konstruiert und mit Sinn belegt.

Wenn Schemata aber einen so großen Einfluss ausüben, stellt sich die Frage nach deren Entstehung. Am Anfang der Entwicklung steht ein Erlebnis, das als spezifische, einmalig Episode abgespeichert wird (z.B. ein Ball fällt von einem Tisch herunter). Durch Wiederholungen ähnlicher Ereignisse mit ähnlichen Folgen (viele Gegenstände fallen auf den Boden, wenn man sie loslässt) entsteht ein Schema, das hypothetische Repräsentationen enthält (in diesem Fall das Gesetz der Schwerkraft: alles

¹⁵ Aus Kapazitätsgründen stützen wir uns bei diesen Ausführungen nicht auf das umfangreiche Werk Piagets in der Primärliteratur, sondern weitestgehend auf die sekundärliterarische Aufbereitung von Montada (1987)

¹⁶ Eine Theorie zur Genese von Autismus besagt, dass eben diese Fähigkeit zu abstrahieren bei diesen Patienten nicht ausgebildet wurde. Dadurch sehen sie sich einer unvorstellbaren Informationsmenge gegenübergestellt, die sie nicht strukturieren können.

fällt nach unten, wenn keine Gegenkraft aufgebracht wird). Alle Erfahrungen, die diesem Prinzip entsprechen, werden in dieses Schema eingeordnet. Piaget spricht in diesem Zusammenhang von *Assimilation*. Die kognitive Struktur ändert sich dadurch nicht wirklich, sie ist nur um ein Erfahrungsbeispiel reicher.

Wenn ein Ereignis nun aber nicht zu dem Schema passt, eigentlich aber passen sollte (da es in dieselbe Kategorie fällt), muss das System dieses Schema verändern, es an die neuen Erfahrungen anpassen¹⁷. Piaget bezeichnet diesen Prozess als *Akkommodation*. Die kognitive Struktur erfährt eine Änderung, die unterschiedliche Ausmaße annehmen kann. Eberl (1996) unterscheidet zwischen einer *Feinabstimmung* zur Optimierung eines bestehenden Schemas und einer *Umstrukturierung*, durch die das gesamte Schema hinterfragt und verändert werden muss.

Die Prozesse der Assimilation und der Akkommodation sind die beiden zentralen Lernmöglichkeiten nach Piaget. Die treibende Kraft dahinter ist das Prinzip der *Äquilibrium*: die Suche nach einem inneren Gleichgewicht. Ausgelöst wird der Lernprozess durch die Erfahrung eines kognitiven Widerspruchs, der dieses Gleichgewicht stört¹⁸. Lernen ist ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung des Systems mit seiner Umwelt.

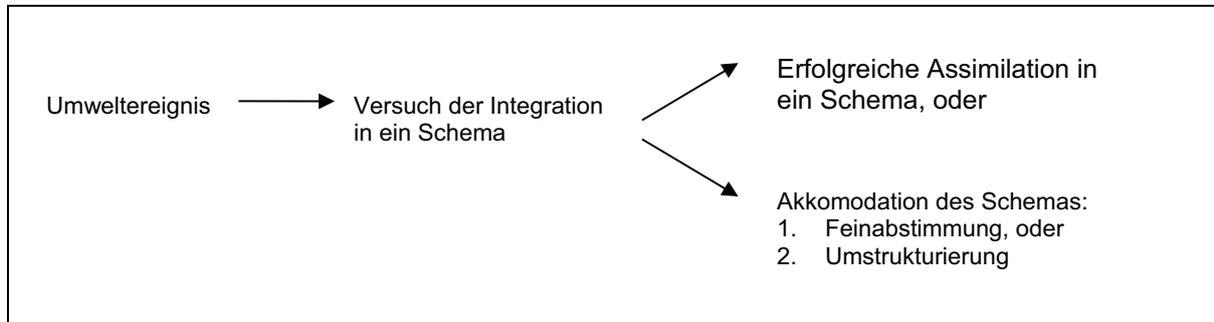


Abbildung 1: Lernmöglichkeiten in Anlehnung an Piaget

¹⁷ Solche Ereignisse können z.B. reine Beobachtungen sein (ein Ball fällt nicht zu Boden, obwohl er keine offensichtliche Gegenkraft erfährt). Eberl (1996) spricht desweiteren auch von der *argumentativen Auseinandersetzung*, in deren Verlauf die Mitglieder einer Diskussion erkennen müssen, dass ihre Schemata nicht zwingend auch für die anderen einleuchtend sein müssen, so dass sie ihre Sicht der Dinge in Frage stellen müssen bzw. können.

¹⁸ Widersprüche können zwischen zwei Assimilationsschemata, durch Widerlegung eines Schemas durch ein Ereignis, durch fehlschlagende Assimilationsversuche oder durch ein Ungleichgewicht durch Problemstellung und Frage entstehen (Montada, 1987).

1.3.2. Die soziale Lerntheorie nach Bandura

Piagets Entwicklungsmodell befasst sich nur mit *intrapsychischen Prozessen*. Da es sich bei OL zweifelsfrei um einen *Prozess innerhalb eines sozialen Rahmens* handelt, wollen wir an dieser Stelle auch die Theorie von Bandura aufnehmen, da sie die soziale Umwelt des lernenden Systems integriert.

Banduras (1986, S. 18ff) zentrale Aussage ist, dass Individuen vor allem durch die Beobachtung anderer lernen. Dadurch erspart sich der Einzelne mühsame Lernprozesse, denn er kann sein Verhalten verbessern, ohne eigentlich zu handeln. Je gravierender die Folgen eines (potentiellen) Verhaltens, desto mehr profitiert er von den Beobachtungen anderer. Die Übernahme des Beobachteten hängt letztlich von den antizipierten und stellvertretenden Bekräftigungen ab¹⁹.

Modelle können direkt erfahren (im persönlichen Kontakt), oder aber auch bildlich-symbolisch dargestellt werden (in Form von Geschichten, Märchen, Filmen usw.). Durch die Beobachtung mehrerer Modelle in unterschiedlichen Situationen kommt es zu einer Generalisierung. So lässt sich erklären, dass ein Student durch die Betrachtung seines erfolgreichen Vaters, bekannter Professoren und Managern ein bestimmtes Verhalten als entscheidend für beruflichen Erfolg anerkennt und sich dieses aneignet.

Lernen am Modell ist dabei abzugrenzen von reiner Imitation. Während letztere nur eine Abspeicherung vollständiger Handlungssequenzen bedeutet, impliziert das Lernen am Modell, dass die einzelnen Bedeutungen der Handlungen verstanden und in die kognitive Struktur aufgenommen wurden. Hier ergibt sich u.E. ein guter Ansatzpunkt zur Verknüpfung der Theorien von Bandura und Piaget. Die Frage, aus welchen der vielen Beobachtungen der Einzelne lernt, könnte mit Piaget beantwortet werden: nämlich nur aus denen, die zu seiner momentanen kognitiven Struktur „passen“ (also entweder assimiliert werden können oder einen solchen Widerspruch auslösen, dass eine Akkomodation der Schemata erfolgt).

Die Diskussion des Lernbegriffs soll hier vorerst enden. Bei allen vorgestellten Perspektiven des organisationalen Lernens werden jeweils Definitionen und Beschreibungen davon gegeben, was unter *Lernen* im Sinne der entsprechenden Perspektive

¹⁹ Hier zeigt sich deutlich, dass die Lerntheorie Banduras ihre Wurzeln im Behaviorismus hat.

eigentlich zu verstehen ist. An dieser Stelle sollte dem Leser lediglich eine kurze Einführung ermöglicht werden.

1.4. Eine Lernende Organisation, was ist das?

Klimecki et al. (1994, S. 2) bemerken: „Wie viele moderne Managementkonzepte dies gegenwärtig tun, bedient sich auch die Idee des „organisationalen Lernens“ einer altbekannten rhetorischen Technik –der Metapher.“

Das Phänomen des Lernens, wird von der Einzelperson auf soziale Systeme (Organisationen) übertragen.

Wie wir im weiteren Verlauf dieser Arbeit sehen werden, gibt es viele Möglichkeiten den Begriff des organisationalen Lernens mit Leben zu erfüllen. Analog zu Konstrukten wie z.B. der Intelligenz, Kreativität oder etwa der Unternehmenskultur, handelt es sich beim organisationalen Lernen um ein sogenanntes Konstrukt zweiter Ordnung, bzw. operationales Konstrukt. Aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, definiert sich der Begriff der lernenden Organisation jeweils unterschiedlich und es werden dabei spezifische Schwerpunkte fokussiert.

In der Literatur lassen sich unzählige Definitionsversuche des Begriffes des organisationalen Lernens finden.

Probst & Büchel (1994, S. 17) definieren auf der Grundlage unterschiedlicher Autoren den Prozess des organisationalen Lernens:

„Unter organisationalem Lernen ist der Prozess der Veränderung der organisationalen Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz, sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder der Organisation zu verstehen.“

Diese Definition ist mit Sicherheit nicht falsch, umschreibt u.E. aber dennoch nicht alle zur Zeit aktualisierbaren Facetten des organisationalen Lernens, wie wir im Verlauf der weiteren Ausführungen sehen werden.

In der vorliegenden Arbeit sollen die momentan gängigen Perspektiven des organisationalen Lernens vorgestellt werden. Es soll aufgezeigt werden, wie im Rahmen dieser Perspektiven organisationales Lernen definiert wird, welche Schwerpunkte sich daraus für die Betrachtung des organisationalen Lernens ableiten lassen und welche Implikationen diese Betrachtungen für die Praxis haben können.

Es ist an der Zeit, sich nicht länger abzugrenzen und nach Unterschieden zu suchen, sondern die Perspektivenvielfalt²⁰ als Chance zu verstehen, das Phänomen des organisationalen Lernens in seinen mannigfaltigen Facetten besser begreifen zu lernen.

In dieser integrativen Arbeit schlagen wir also eine Erweiterung des organisationalen Lernbegriffes vor. Eine (lernende) Organisation ist ein komplexes Phänomen. Ein perspektivischer Reduktionismus ist mit Sicherheit nicht die adäquate Strategie das Bild der lernenden Organisation schärfer sehen und verständlicher kommunizieren zu können. Einseitige Sichtweisen führen zu einseitigen Strategien und dadurch zu potentiellen Misserfolgen, die die Idee des organisationalen Lernens schnell in den Bereich der vererbten Modewellen verdammen.

Auf der anderen Seite läuft der Begriff des organisationalen Lernens Gefahr, zu einem nicht fassbaren Begriff zu entarten, der alles und nichts bedeuten kann und somit dem Missbrauch Tür und Tor öffnet, oder aber zumindest Frustration bei denen auslöst, die versuchen, sich auf die Reise zu einem holistischen Verständnis zu begeben und bald merken, dass sie niemals ankommen. In diesem Falle bleibt der Begriff des organisationalen Lernens eine Metapher und findet bei unterschiedlichen Personen keinen gemeinsamen Bezugsrahmen. Dieser Gefahr wollen wir Rechnung tragen, indem wir uns bemühen am Ende unserer Arbeit deskriptive Dimensionen zur Beschreibung einer lernenden Organisation vorzuschlagen.

Unser Versprechen lautet an dieser Stelle: nach dem Lesen dieser Arbeit wird der Leser eine Antwort auf die zentrale Frage geben können: *Was ist eine lernende Organisation?*

Dass Individuen lernen können ist unbestritten. Wie sieht das allerdings mit sozialen Aggregaten aus, die i.d.R. aus einer Vielzahl von Individuen bestehen?

Unisono mit fast allen Autoren im Bereich der organisationalen Lernforschung und Theorienbildung soll an dieser Stelle postuliert werden, dass sich organisationales Lernen sowohl im qualitativen sowie quantitativen Sinne von individuellem Lernen unterscheidet²¹.

²⁰ Die Perspektivenvielfalt findet in dieser Arbeit unter dem Begriff der *Variabilität* Erwähnung (siehe unter 2.6.5.).

²¹ Organisationales Lernen ist also ein emergentes Phänomen und unterscheidet sich von der Summe individueller Lernprozesse.

Individuelles Lernen ist eine notwendige nicht jedoch hinreichende Bedingung für organisationale Lernprozesse.

Um eine Brücke zwischen individuellem und organisationalem Lernen zu schlagen, bedarf es eines Prozesses der *Kollektivierung* (zu diesem Begriff siehe Berger & Luckmann 1990). Hierzu müssen individuelle Informationen²² oder Wissen z.B. durch *Artikulation externalisiert*, d.h. veräußerlicht werden. Anschließend bedarf es der Überführung dieser individuellen Informationen und Wissen in organisationales Wissen durch einen Prozess der kollektiv-integrierten *Internalisierung*^{23 24}. Klimecki, Probst & Eberl (1994) beschreiben eine „Transformationsbrücke zwischen individuellem und organisationalem Lernen“ und führen hierzu notwendige Transformationsbedingungen an (Probst & Büchel 1994, S. 22 ff.).

Um von Organisationen als Lernsubjekte sprechen zu können, ist laut Eberl (1998) „eine eigene *Identität* von Organisationen, aus der sich eine eigenständige *Handlungsfähigkeit* und *kognitive Struktur* ableiten lassen“, eine zentrale Grundvoraussetzung (Hervorhebung H.B.).

Aus einer systemtheoretischen Betrachtungsweise ergibt sich diese *Identität* aus der Differenz zwischen Organisation und Umwelt (siehe Willke 1996, Luhmann 1984).

Die Ordnungsform eines sozialen Systems und die dadurch entstehende Grenze zwischen System und Umwelt ist *Sinn*. Sozialsysteme wie z.B. Organisationen sind also auf der Basis von *Sinn* organisiert. In Anlehnung an Luhmann schreibt Willke (1996, S. 42): „[...] dann bezeichnet Sinn in allgemeiner Weise die Ordnungsform sozialen Handelns: intersubjektiv geteilter Sinn grenzt systemspezifisch ab, was als sinnvoll und was als sinnlos zu gelten hat.“

Die organisationale Identität ist ein emergentes Phänomen und somit nicht gleichzusetzen mit der bloßen Aggregation individueller Leistungen.

Organisationale Handlungen schließlich, lassen sich als Handlungen verstehen, die von den Organisationsmitgliedern vor dem Hintergrund ihrer organisationalen Rolle ausgeführt werden²⁵.

²² z.B. im Rahmen der Kommunikation einer Idee.

²³ An dieser Stelle soll keine detaillierte Erläuterung der verwendeten Terminologie erfolgen (siehe hierzu Nonaka (1991)).

²⁴ Über den Zusammenhang von individuellem und organisationalem Wissen und die daraus resultierenden Konsequenzen für das Konstrukt des organisationalen Lernens aus einer Wissensperspektive siehe Abschnitt 2.4.

²⁵ So werden z.B. Handlungen „im Namen der Organisation“ durchgeführt, welche eventuell nicht den eigenen Interessen oder Vorstellungen entsprechen. Der Akteur handelt stellvertretend für organisationale Interessen.

Diese Prämissen sprechen einer Organisation *Subjekthaftigkeit* und *Handlungsfähigkeit* zu, eine zentrale Voraussetzung für das Verständnis was an organisationalem Lernen eigentlich organisational ist!

Im vorigen Abschnitt haben wir eine Definition des Begriffes der Organisation in Anlehnung an Rosenstiel (1995) vorgeschlagen. Im Volksmund wird der Begriff der Organisation in zwei verschiedenen Zusammenhängen gebraucht:

auf der einen Seite im Sinne eines sozialen Aggregates und auf der anderen als Strukturierung z.B. eines Ablaufes bzw. Prozesses.

Pedler, Burgoyne & Boydell (1994) schlagen z.B. vor, den Begriff der lernenden Organisation durch den Begriff des *lernenden Unternehmens* zu ersetzen, da eigentlich beide Verständnisse des Begriffes Organisation im Zusammenhang mit Lernen Sinn machen; ein Umstand, dem durch die Verwendung der Bezeichnung „lernendes Unternehmen“ Rechnung getragen würde.

Wir wollen es in dieser Arbeit bei der Bezeichnung „lernende Organisation“ belassen und hoffen ein Stück beizutragen auf dem Weg der Konstruktion eines gemeinsamen Bezugsrahmens für dieses zugegebenerweise komplexe und unseres Erachtens holistische Konstrukt.

Sollte dem Konzept der lernenden Organisation das gleiche Schicksal zuteil werden wie vielen Konzepten zuvor: Euphorie, Hochphase und schließlich zunehmendes Desinteresse (siehe hierzu auch Senge 1998), so wird es doch weiterleben, allerdings unter einem anderen Namen.

[Während eines Bewerbungsgespräches sagte mir der Leiter einer Unternehmensberatung, welche den Begriff der lernenden Organisation sogar in ihrem Namen trägt: „Herr B., sie müssen wissen, der Begriff des organisationalen Lernens ist abgegriffen, heute sagt man dazu Wissensmanagement, Change Management oder so ähnlich.“]

2. Perspektiven und Ansätze des organisationalen Lernens

An dieser Stelle soll eine Darstellung der verschiedenen Ansätze des organisationalen Lernens erfolgen. Zuvor soll ein Ordnungsschema vorgestellt werden, welches eine sinnvolle Systematisierung der Ansätze erlaubt und an dem sich die weiteren Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit orientieren werden.

Die bislang vermutlich bekannteste Typologisierung organisationaler Lernansätze wurde von Shrivastava (1983) vorgenommen. Er differenziert 4 Perspektiven, auf die an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen wird²⁶.

Eine neuere und u.E. fruchtbarere Systematisierung findet sich in der Dissertation von Peter Eberl (1996, S. 7) und in ähnlicher Form z.B. auch bei Klimecki (1997).

In Anlehnung an Eberl sollen folgende sechs Forschungsrichtungen voneinander unterschieden werden:

1. Eine *Informations- und Wahrnehmungsperspektive*, die wesentlich von Daft/Huber (1987) und Huber (1991) geprägt wird,²⁷
2. eine *anpassungsorientierte Perspektive*, die auf die Arbeit von March & Olsen (1975) aufbaut,
3. eine *politische Perspektive*, die laut Eberl zwar nur in Ansätzen zu erkennen sei, aber durch Ideen und Anregungen von Autoren wie Crozier & Friedberg (1979), Neuberger (1994, 1995) und Küpper & Ortmann (1992) in der vorliegenden Arbeit aufgenommen werden soll,
4. eine *wissensorientierte Perspektive*, die auf Duncan & Weiss (1979) zurückzuführen ist, und um Anregungen von Seiten einer *Evolutionsperspektive*, wie sie etwa von Pautzke (1989) vertreten wird, ergänzt werden soll. Desweiteren sollen an dieser Stelle Gedanken und Ideen neuerer Konzeptionenbildungen aus dem praxisorientierten Bereich des Wissensmanagements (Probst, Raub, Romhardt 1998) einfließen.

²⁶ Die Typologie von Shrivastava erscheint nach heutigen Gesichtspunkten zu spezifisch und wird durch die von uns gewählte Systematisierung in Anlehnung an Eberl (1996) mit aufgegriffen.

²⁷ Dem Modell von Huber (1991) kommt im Rahmen dieser Arbeit eine besondere Bedeutung zu. Im späteren Verlauf soll es als Strukturmodell für eine Theorienintegration dienen (siehe Abschnitt 2.7.).

5. eine *kulturelle Perspektive*, welche mit der Arbeit von Argyris & Schön (1978), Argyris et al. (1985), und Argyris (1990, 1993, 1997) in Verbindung steht und in dieser Arbeit durch Konzeptionen von Schein (1995) ergänzt werden soll,
6. eine *systemisch-kybernetische Perspektive*, die sich an den Arbeiten von Senge (1998) und Senge et al. (1997) anlehnt.

Ziele der Darstellung der Perspektiven des organisationalen Lernens

Im folgenden Abschnitt sollen nun die oben dargestellten Forschungsrichtungen kurz vorgestellt werden. Ziel ist es, am Ende des Abschnittes ein integratives Modell des organisationalen Lernens zu synthetisieren. Hierbei ist es weniger entscheidend, die Ansätze erschöpfend darzustellen, als vielmehr die relevanten Aspekte der einzelnen Perspektiven unter dem Kriterium der *Operationalisierbarkeit* und somit der Praktikabilität herauszupartialisieren.

Karl-Heinz Sonntag moniert bei der Betrachtung der in letzter Zeit erschienenen Publikationen zurecht: „Die Wertschöpfung dieser literarischen Prozesskette gereicht nicht zur Freude“ (Sonntag 1996). Beim Lesen der Literatur im Bereich der organisationalen Lernforschung drängt sich einem immer wieder der Gedanke auf, dass dieser Forschungszweig selbst alles andere denn ein lernendes System²⁸ darstelle. Vielmehr zeichnet sich die Literatur durch eine häufig künstliche Abgrenzung einzelner Perspektiven und eine oftmals unnötige terminologische Vielfalt aus.

Ziel dieser Arbeit ist nicht die Erstellung eines neuen Modells des organisationalen Lernens. Ziel dieser Arbeit ist es ebenfalls nicht, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Ansätze detailliert herauszuarbeiten, bzw. Schwächen der einzelnen Ansätze erschöpfend zu kritisieren. Der interessierte Leser sei an dieser Stelle auf die mit dieser Intention verfasste Literatur verwiesen (z.B. Geißler 1995). Ziel dieser Arbeit ist es, im Rahmen eines eklektischen²⁹ Vorgehens, ein integratives Modell auf der Basis der bis dato bestehenden Überlegungen im Bereich der organisationalen Lernforschung, zu erstellen. Ziel der Arbeit ist es, dem Leser einen Überblick über die verschiedenen Perspektiven der organisationalen Lernforschung zu geben.

²⁸ Die in diesem Zusammenhang kritisierbare Verwendung des Systembegriffes möge vom aufmerksamen Leser entschuldigt werden.

²⁹ Eklektisch im Sinne der Fokussierung auf bereits vorhandenen Konzeptionen der organisationalen Lernforschung.