

Management Forschung und Praxis  
Universität Konstanz  
herausgegeben von Prof. Dr. Rüdiger G. Klimecki

*Rüdiger G. Klimecki*

***„Führung in der Lernenden Organisation“***

***Nr. 16 (1996)***

Diskussionsbeitrag Oktober 1996

Rüdiger G. Klimecki, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Management  
Fakultät für Verwaltungswissenschaft  
Universität Konstanz  
Fach D 93

D-78457 Konstanz

*Tel. (07531) 882394*  
*Fax. (07531) 883179*

*e-mail: Ruediger.G.Klimecki@popserv.uni-konstanz.de*

Dieser Beitrag erscheint in: H. Geißler (Hrsg.): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand 1997

# Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
1. Kapitel - Zur Attraktivität einer organisationalen Lernperspektive	2
2. Kapitel - Vom Organisationalen Lernen zur Lernenden Organisation	4
3. Kapitel - Führungstrends: „Lehrmeister“ und „Lernende Elite“	6
4. Kapitel - Führungsperspektiven in der Lernenden Organisation	10
4.1 Führung durch „Organisationstherapie“	10
4.1.1 Der kulturorientierte Ansatz	10
4.1.2 Die Führungsperspektive im kulturorientierten Ansatz	11
4.2 Führung durch Wissens-Controlling	12
4.2.1 Der wissensorientierte Ansatz	12
4.2.2 Die Führungsperspektive im wissensorientierten Ansatz	13
4.3 Führung durch Sinnvermittlung und Moderation	14
4.3.1 Der informationsorientierte Ansatz	14
4.3.2 Die Führungsperspektive im informationsorientierten Ansatz	15
4.4 Führung durch Erhöhen der Anpassungsgeschwindigkeit	15
4.4.1 Der adaptive Ansatz	15
4.4.2 Die Führungsperspektive im adaptiven Ansatz	16
4.5 Führung als „sechste Disziplin“	17
4.5.1 Der systemische Ansatz	17
4.5.2 Die Führungsperspektive im systemischen Ansatz	18
4.6 Führung durch Politik-Steuerung	19
4.6.1 Der politische Ansatz	19
4.6.2 Die Führungsperspektive im politischen Ansatz	20
5. Kapitel - Ein Rahmenkonzept der Führung in Lernenden Organisationen	23
6. Kapitel - Führungskommunikation in der Lernenden Organisation	27
6.1 Förderung von Lernnetzwerken	27
6.2 Institutionalisierung eines Forums für lernbezogene Kommunikation	28

6.3 Stärkung des organisationalen Selbstbewußtseins	29
Literaturverzeichnis	31
<i>Abstract</i>	

## **Führung in der Lernenden Organisation**

*Turbulente Zeiten verlangen nach veränderungsfähigen Organisationen. Deren Fähigkeit, als Institution zu lernen, wird zu einem eigenständigen Erfolgsfaktor. Zwar laufen in jeder Organisation ständig Wandlungsprozesse ab, von einer Lernenden Organisation läßt sich jedoch erst dann sprechen, wenn diese bewußt vollzogen und gezielt gefördert werden. Führung kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Ein Konzept für ihre adäquate Ausrichtung zu erarbeiten, ist Ziel dieses Beitrages. Dem Zeitgeist entsprechen dabei Führungskräfte, die gleichzeitig Lehrmeister und Lernende Elite sind. Derartige Trends müssen jedoch durch konkretere Führungsperspektiven präzisiert und korrigiert werden. Ein auf dieser Basis entwickeltes integratives Rahmenkonzept verdeutlicht insbesondere den Beitrag der Führungskommunikation.*

## **1. Kapitel - Zur Attraktivität einer organisationalen Lernperspektive**

Bekanntlich ist nichts so überzeugend wie eine Idee, deren Zeit gekommen ist. Auf die Konzeptidee des Organisationalen Lernens trifft dies in besonderem Maße zu. Bereits Anfang der 60er Jahre von Cyert und March erstmals als Baustein in ihrer "Behavioral Theory of the Firm" (1963) systematisch verwendet und 1978 in der mittlerweile wohl bekanntesten einschlägigen Publikation von Argyris und Schön (1978) monographisch vertieft, schlummerte diese Idee weitgehend unbeachtet dahin, bis sie endlich seit den ausgehenden Achtzigern ihre Zeit fand. Und seitdem fasziniert sie Wissenschaft und Praxis des Managements gleichermaßen. In einer Zeit, deren zentrales Label der fundamentale Wandel ist, läßt sich dies leicht nachvollziehen. Die Vorstellung, daß nicht nur Individuen sondern auch Organisationen eigenständig lernen können, bietet eine attraktive Möglichkeit, neue Wege zu finden, mit komplexen, turbulenten und unvorhersehbaren Umwelteinflüssen besser fertig zu werden, als dies mit dem traditionell eher stabilitätsverhafteten Instrumentarium der Managementlehre bislang möglich schien. Die Ansätze des Organisationalen Lernens bieten der Managementlehre somit die Möglichkeit, die Veränderungs- und Problemlösungsfähigkeit von Organisationen als eigenständige Kategorie zu erfassen.<sup>1</sup>

Das Besondere dieser Perspektive besteht darin, organisationale Prozesse hervorzuheben, die dem Erwerb der Veränderung und Verfestigung von Wissen dienen, welches zunehmend als kritische strategische Ressource des Organisationserfolgs

---

<sup>1</sup> Dies zeigt sich heute z.B. in Beiträgen zum *strategischen Lernen* (vgl. Levinthal/March 1994) als auch in der Charakterisierung von organisationaler Lernfähigkeit als eines der wenigen heute noch langfristig wirkenden Erfolgspotentiale (vgl. z.B. Eberl 1996, Probst/Büchel 1994;

angesehen wird. Wenn in veränderungsintensiven Zeiten konkretere und an Sachproblemen<sup>2</sup> ausgerichtete Erfolgsfaktoren immer mehr Gefahr laufen, marktunwirksam zu werden, bevor sie aufgebaut sind, dann liegt es eben nahe, nach übergeordneten 'mental' Kompetenzen zu suchen, deren generelle (und sachlich unspezifische) Fähigkeit darin zu suchen ist, den dominanten Organisationsproblemen der Veränderung und Verunsicherung kompetent zu begegnen (vgl. Klimecki/Gmür 1993). Dabei wird - als weiterer Unterschied zur traditionellen Managementlehre - dieses Lernen nicht nur instrumentell betrachtet. Es ist also nicht nur so lange wichtig, bis eine neue sachliche Problemlösung gefunden ist. Vielmehr wird es zu einer eigenständigen (sich selbst genügenden) Kompetenz - zu einem komplexitätsbedingten Selbstzweck. Der zunächst in einer Metapher gründende Begriff des Organisationalen Lernens sieht dabei Organisationen als Gebilde an, die über mitgliederunabhängige kognitive Strukturen verfügen (vgl. Hedberg 1981), über eine Art 'Gedächtnis', das als Wissensspeicher oder auch als Kultur bezeichnet werden kann.<sup>3</sup>

Äußerlich sichtbar zeigt sich dieses Wissens- (und Werte-) reservoir in Leitbildern, Regeln und Programmen wie auch in der Kommunikationspraxis einer Organisation.<sup>4</sup> Die Analyse dieser Indikatoren ermöglicht es dann, Rückschlüsse auf den Lernmodus zu ziehen, der für eine Organisation spezifisch ist. Die Forschung zum Organisationalen Lernen beschäftigt sich dabei schwerpunktmäßig mit folgenden Fragestellungen:

- Welche Prozesse der Wissens- bzw. Informationsbeschaffung, -verteilung und -interpretation (vgl. Daft/Huber 1987) kennzeichnen den Lernverlauf?
- Wie wird das in einer Organisation vorhandene Wissenspotential erschlossen und durch externes Wissen ergänzt (exploitation und exploration, bei March 1991)?

---

Ulrich u.a 1993).

<sup>2</sup> z.B. neue Produktions- und Strukturkonzepte oder Planungs- und Kontrollverfahren, Produkt-Markt-Kombinationen usw.

<sup>3</sup> Um hier zwei der gegenwärtig wichtigsten OL-Ansätze zu nennen: die wissensorientierte Variante von Duncan/Weiss (1978; 1979) sowie die kulturbezogene von Argyris/Schön (1978).

- Lassen sich unterschiedliche Qualitäten organisationalen Lernverhaltens erkennen und charakterisieren (z.B. single- und double-loop learning bei Argyris/Schön 1978)?
- Welche Lernhemmnisse bestehen und wie lassen sie sich beseitigen (z.B. organizational defenses bei Argyris 1990)?
- Wie kann das Lernverhalten der Organisation verbessert werden bzw. wie läßt sich das Lernen lernen (z.B. deutero learning bei Schön 1977; Klimecki/Laßleben 1996)?
- Welche Wissensbestandteile müssen 'verlernt' werden (z.B. organizational unlearning bei Nystrom/Starbuck 1984), damit neue Wissensinhalte angenommen (organisational akzeptiert) werden können?
- Welches sind die empirischen Muster und Einflußgrößen von/auf organisationale(n) Lernprozesse(n) und welche Ansatzpunkte lassen sich daraus für ihre Gestaltung ableiten (vgl. Klimecki/Laßleben/Altehage 1995)?
- Welche Lernleistungen bringen die verschiedenen Lerntypen hervor (vgl. McGill/Slocum 1993, 1994)?<sup>5</sup>
- Und schließlich: Wie läßt sich erkennen, welche Lernformen und welches Wissen für die Bewältigung von Veränderungssituationen sinnvoll und notwendig ist?<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Vgl. z.B. die Typologie organisationaler Lernsysteme von Shrivastava (1983).

<sup>5</sup> Mit dieser Frage befassen sich McGill/Slocum (1993; 1994) in ihrer Typologie, die vier unterschiedliche Lerntypen umfaßt (die *wissende*, die *verstehende*, die *denkende* und die *lernende Organisation*). So ist z.B. ein Typus der *wissenden Organisation*, den sie als "dedication to the one best way" bezeichnen und der nach ihren Untersuchungen weit verbreitet ist, denkbar ungeeignet, fundamentalem Umweltwandel zu begegnen.

<sup>6</sup> Angesichts knapper Ressourcen und dem für eine Wissenserweiterung und -verbesserung der Lernfähigkeit verbundenen hohen Investitionsbedarf ist diese Frage äußerst bedeutsam, gleichwohl wird sie von der Forschung gegenwärtig noch fast völlig außer acht gelassen.

## 2. Kapitel - Vom Organisationalen Lernen zur Lernenden Organisation

Die hier skizzierten Fragestellungen sind, wie leicht zu erkennen ist, auch für die Managementlehre mit ihrem ausgeprägten Interesse an Gestaltungsmodellen von großer Bedeutung. So mag es auf den ersten Blick verwunderlich erscheinen, daß die bislang dominierenden Ansätze zum Organisationalen Lernen bestenfalls ein selektives Gestaltungsinteresse zeigen und vorwiegend ein Begriffssystem entwickeln, welches als Beschreibungs- und Erklärungsgrundlage für die aus ihrer Sicht wichtigsten Funktionen und Prozesse des Organisationalen Lernens dient (vgl. Klimecki/Thomae 1995). Und auch die empirische Forschung zum Organisationalen Lernen gewinnt erst in jüngster Zeit an Umfang und Bedeutung. Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, daß wir heute aus konzeptioneller Sicht einiges und aus empirischer Sicht wenig über Organisationales Lernen wissen. Die Ausgangssituation für Gestaltungskonzepte ist deshalb unübersichtlich bis schwierig. Wohl auch aus diesem Grund zeigt sich erst seit kurzem eine verstärkte Ausrichtung auf Gestaltungskonzepte und damit auf ein systematisches Management des Organisationalen Lernens.<sup>7</sup> Durch das starke Interesse der Praxis an der organisationalen Lernperspektive wird diese Entwicklung jedoch forciert. Die Zeit für Gestaltungskonzepte ist also wieder einmal reifer, als es der theoretische Entwicklungsstand eigentlich zuläßt.

Äußerlich erkennbar ist diese Verlagerung des Arbeitsschwerpunktes am Begriff der "Lernenden Organisation", der immer mehr zur gemeinsamen Überschrift avanciert. Diese Bezeichnung suggeriert zum einen, daß Organisationen "lernfähige" (oder sogar permanent lernende) soziale Gebilde sind, und zum anderen, daß derartige Lernvorgänge gestaltbar sind.

---

<sup>7</sup> Besonders hervorzuheben ist dabei der Ansatz von Senge (1990). Ebenfalls der Gestaltungsrichtung zuzuordnen sind McGill und Slocum (1994) sowie Garvin (1993). Dabei können diese Konzepte heute im strengen Sinne noch nicht als "normative Theorien" bezeichnet werden. Sie sind also keine gestaltungsbezogenen Fortschreibungen von Erklärungsansätzen - reflektieren diese aber mit mehr oder weniger großem Abstand und lassen sich deshalb als "theorieinspiriert" kennzeichnen. Von den "klassischen" Konzepten kann der Ansatz von Argyris und Schön den wohl stärksten expliziten Anwendungsbezug für sich in Anspruch nehmen.

Hierbei, und das ist allen gängigen Ansätzen mindestens implizit, kommt dem Aktionsfeld der Führung und insbesondere den Führungskräften eine bedeutsame Rolle zu.

Diese lässt sich etwa durch folgende Fragen verdeutlichen, die nachfolgend bearbeitet werden sollen:

- An welchen Gestaltungsperspektiven kann sich eine lernbezogene Führung orientieren?
- Welche Führungsprozesse führen zu möglichst großen organisationalen Lernleistungen?
- Welche besonderen Aufgaben kommen hierbei auf die Führungskräfte zu?

Dabei geht es im Kern um die Ausformung *einer lernfreundlichen Kommunikation* durch *direkte* (interaktionale) *Interventionen* sowie um die Erhöhung der *kommunikativen Kompetenz* des gesamten Systems.

Zur Beantwortung der genannten Fragen bietet die OL-Forschung eine erste (bislang schmale) Grundlage. Führung ist allerdings bislang kein systematischer Bestandteil der entsprechenden Konzepte, ihre Rolle wird exemplarisch illustriert aber nicht konzeptionell verankert.

Somit bietet sich die folgende Vorgehensweise an: Zunächst lässt sich fragen, welche konzeptübergreifenden Trends der Führung in diesen Illustrationen zum Ausdruck kommen. Um diese zu konkretisieren, können die Leitperspektiven und Kernaussagen der wichtigsten OL-Ansätze auf ihren (impliziten) Führungsbezug untersucht und ausgedeutet werden. Zusätzlich lassen sich auch erste empirische Ergebnisse einbringen, die sich schwerpunktmäßig auf die Gestaltung lernfreundlicher Führungsprozesse beziehen.



### 3. Kapitel - Führungstrends: "Lehrmeister" und "Lernende Elite"

Eine erste Analyse gängiger OL-Konzepte läßt schnell deutlich werden, welche Funktionen der Führung einvernehmlich als wichtig angesehen werden, ist doch der Führungsaspekt in der Organisationsperspektive gleichsam "mitgedacht". So wird etwa individuelles Lernen als notwendige (aber nicht hinreichende) Voraussetzung des Organisationalen Lernens angesehen. Individuen wirken als "gate keeper" bei der organisationalen Wissensbeschaffung, und über sie vollzieht sich auch die Verteilung und Verarbeitung der Informationen. Auf Führungskräfte trifft dies aufgrund ihrer herausragenden Repräsentantenrolle in besonderem Maße zu. Sie werden als wichtigste *Auslöser* und *Förderer* kollektiver Lernprozesse angesehen: Ihre individuellen Lernleistungen erbringen sie *stellvertretend* für die gesamte Organisation. Sie werden als "lernende Avantgarde" oder "learning agents" in die Pflicht genommen (vgl. Barr/Stimpert/Huff 1992; Senge/Lannon 1990) und müssen zugleich Verantwortung für die *Entfaltung kollektiver Lernprozesse* und die dazu *notwendigen günstigen Rahmenbedingungen* übernehmen. Eine Stärkung des prozeßbezogenen statt ergebnisorientierten Denkens und die sensible Berücksichtigung komplexer Wechselwirkungen in der Organisation ist dazu eine notwendige Voraussetzung. Anzustreben ist eine "reflexive Praxis", welche darauf abzielt, Diskurse über das organisationale Lernverhalten zu etablieren und somit *Lernen* zu einem eigenständigen Thema und zu einem *Selbstwert* werden zu lassen.<sup>8</sup>

In diesen Führungsanforderungen kommen zwei generelle (konzeptübergreifende) Trends zum Ausdruck:

- Die "*Trägerfunktion*" von Führungskräften. Diese betont das *vikarische Lernen* (Shrivastava 1983), ein an sich individuelles Lernen, daß allerdings das Organisationale repräsentiert bzw. an seine Stelle tritt. Aus Sicht kognitiver Lerntheorien (Bandura 1979) liefern Führungskräfte als "lernende Elite" auf diese Weise ein Modell, an dem sich kollektive Lernprozesse ausrichten können.

---

<sup>8</sup> Vgl. hierzu etwa McGill/Slocum/Lei 1992; McGill/Slocum 1994; Senge 1990; Klimecki/Laßleben 1994.

- Die "*Steuerungs- und Helferfunktion*". Sie bezieht sich auf die *Initialisierung und Unterstützung* des kollektiven Lernens. Die Führungskraft wird hier zum "Lehrmeister" der Lernenden Organisation, hat lernfreundliche Kontexte bereitzustellen und zu fördern sowie Lernwiderstände abzubauen.<sup>9</sup>

Beide Trends lassen Parallelen zur *neueren Führungsdiskussion* erkennen. So verweist die *Trägerfunktion* (Führungskräfte als Modell) auf die transformationale Führung, in der (charismatischen) Führungspersönlichkeiten eine ähnliche Rolle zugesprochen wird. Gerade in fundamentalen Veränderungssituationen vermitteln sie einer stark verunsicherten Organisation neue Leitperspektiven und verkörpern diese zugleich "modellhaft".<sup>10</sup> Sie zeigen und fordern Veränderungsfähigkeit durch innovatives Lernen.

Engt man das Transformationsproblem auf den Führungsprozeß selbst ein, so zielt diese Art der Führung darauf, alle Beteiligten zum Austausch "höherwertiger" Leistungen zu bewegen (Bass 1986). Sie wird zur Meta-Führung, deren primäres Ziel nicht mehr die Lösung konkreter Sachprobleme, sondern vielmehr die Promotion eines entwicklungsorientierten (lernenden) Führungsprozesses ist.

Der zweite Trend, die "*Lehrmeister*"-Rolle, weist Parallelen zu Konzepten der Führung selbstgesteuerter Gruppen auf.<sup>11</sup> Die zentrale Funktion der Führungskräfte besteht hier darin, *Selbstorganisationsprozesse* von Gruppen oder Organisationen zu "coachen" - die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit wird zum Lernziel.

Dies setzt nicht nur reife Führungskräfte voraus, sondern zeigt auch, daß solche Führungsleistungen nur dann zu erwarten sind, wenn Führungskräfte als "Persönlichkeiten" in hohem Maße organisational akzeptiert sind.

---

<sup>9</sup> Diese Perspektive wird insbesondere von den deutschsprachigen Vertretern systemtheoretischer Lernansätze vertreten, die - konzeptimmanent - direkten Interventionen ablehnend gegenüberstehen müssen (vgl. hier z.B. Reinhardt 1993; Schreyögg/Noss 1994).

<sup>10</sup> Vgl. hierzu etwa Conger/Kanungo 1988 und Tichy/Fombrun/Denvanna 1982).

<sup>11</sup> Vgl. hierzu etwa Manz/Sims 1980, 1989.

Beide hier angesprochenen Ansätze (insbesondere jedoch der transformationsbezogene) argumentieren entsprechend attributionstheoretisch. Führung wird nicht als objektive Komponente, als Eigenschaft oder Verhalten von Personen angesehen, sondern vielmehr als subjektives Konstrukt, als eine "Zuweisung" der Organisation bzw. ihrer Mitglieder.

In den OL-Ansätzen müßten diese Sichtweisen schon durch die Betonung der organisationalen Komponente des Lernens und der damit logisch verbundenen Nachordnung des Führungs(kräfte-)bezugs vertreten werden. Überraschenderweise zeigt sich allerdings, daß diese an sich konzeptimmanente Perspektive vorrangig *nicht* verfolgt wird. Die entsprechenden Illustrationen der Führungsrolle weisen vielmehr auf ein eher traditionelles "Elite- und Macherverständnis" hin. Dabei entsteht nicht selten eine schwer zu dechiffrierende "Grauzone" zwischen lernenden Führungskräften und Lernender Organisation.<sup>12</sup>

Diese wird vermutlich durch eine vorschnelle Reduktion der Führung auf die Lernleistung von Führungskräften genährt, die sich insbesondere in der starken Betonung der Trägerrolle (und damit im vikarischen Lernen) ausdrückt.

Im Sinne des *Organisationalen* Lernens sollte *Führung* jedoch vielmehr als *ein lernfähiger Kommunikationsprozeß zur Förderung der organisationalen Selbstentwicklungsfähigkeit* thematisiert werden.

Führungskräfte und Organisationen bilden dabei eine (zwangsläufige) *Lerngemeinschaft*, die sich wechselseitig unterstützen oder behindern kann. So wie Bateson (1983) eine Lerneinheit als eine aktive "unit-in-its-environment" beschreibt und damit die Wechselwirkungen zwischen diesen Ebenen als untrennbar verwobenes und damit tragendes Element des Lernens betrachtet, kann auch das Verhältnis von individuell-vikarischem und Organisationalem Lernen erfaßt werden.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> In manchen US-amerikanischen Ansätzen läßt sich deshalb - überspitzt formuliert - der Eindruck gelegentlich nicht vermeiden, daß zwar von Lernenden Organisationen gesprochen, im wesentlichen aber Lernen der Führungskräfte gemeint ist.

<sup>13</sup> Derart "grenzüberschreitende" Bezüge des Organisationalen Lernens werden bislang jedoch kaum hergestellt. Der Blick ruht auf der "Lerneinheit Organisation", die als umweltoffen

Diesen Überlegungen folgt auch die nachfolgende Analyse der Führungsimplicationen ausgewählter OL-Ansätze, wenn zwischen einer dominierenden Führungsperspektive und unterstützenden Führungsfunktionen unterschieden wird. Die *dominierende Führungsperspektive* wird dabei durch Interpretation des jeweils impliziten (und durchaus personenunabhängig gedachten) Führungsleitbildes ermittelt. Um die Funktionen der *Führungskräfte* zu verdeutlichen, kann zusätzlich auf die in den Ansätzen explizit enthaltenen Hinweise zurückgegriffen werden.

#### **4. Kapitel - Führungsperspektiven in der Lernenden Organisation**

Die Auswahl der hierbei zu Rate zu ziehenden OL-Konzepte fällt leicht. Es ist naheliegend, sich zunächst an den vier einflußreichsten Ansätzen zu orientieren. Diese sollen um eine politikbezogene Perspektive (Huff/Chappell 1993) ergänzt werden. Als bislang noch wenig bekanntes "Insiderkonzept" zeigt es zusätzliche Ansatzpunkte für Führung auf. Für die gestaltungsbezogenen Ansätze der Lernenden Organisation soll stellvertretend das Konzept der "fünf Disziplinen" von Senge (1990a) einbezogen werden.

##### **4.1 Führung durch "Organisationstherapie"**

###### **4.1.1 Der kulturorientierte Ansatz**

Die Perspektive der "*therapeutischen Führung*" ist in besonderem Maße kennzeichnend für den Ansatz von Argyris und Schön (1978). Für sie bedeutet Organisationales Lernen die Veränderung kollektiver Handlungstheorien, in denen Grundannahmen über das "richtige" Organisationsverhalten gespeichert sind. Sie stellen Problemlösungsmuster dar, die organisationsweit (vor allem von den Führungskräften) geteilt werden. Dieses OL-Verständnis weist eine große Nähe zu Kulturkonzepten auf, wie sie etwa von Schein (1985) vertreten werden. Das Wissen

---

konzipiert aber implizit wohl vorwiegend legalistisch abgegrenzt wird. Die oben skizzierte Sichtweise Batesons legt hingegen nahe, die Lerneinheit eher als ein Netzwerk zwischen (personalen und sozialen) Systemen zu konzipieren.

einer Organisation kommt in ihrer Kultur zum Ausdruck und wird durch Lernvorgänge verändert. Als Lernen wird jedoch erst jener Kulturwandel bezeichnet, der neuartige Handlungstheorien hervorbringt. Bei einer solchen "fundamentalen" Veränderung entstehen somit Problemlösungsmuster, über die eine Organisation bislang nicht verfügte. Dieses *Veränderungslernen* (double-loop learning) wird von einem *Verbesserungslernen* abgegrenzt, das in einer Ausdifferenzierung bereits vorhandener Handlungstheorien zum Ausdruck kommt. Die Fähigkeit einer Organisation, im *double-loop* zu lernen, wird in starkem Maße durch die Fähigkeit zum *Meta-Lernen* (Deutero-Lernen) moderiert. Und dies geschieht, wenn die Organisation lernt, wie sie lernt, über ihr eigenes Lernverhalten reflektiert und dieses verbessert. Im Gegensatz zum single- und double-loop learning wird beim Meta-Lernen also das Lernen selbst zum Gegenstand des Lernens. Dabei wird der OL-Prozeß durch Informationen über *Fehler* angestoßen. Diese werden dann offenkundig, wenn die vorhandenen Theorien nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen. Die Suche dieser Fehler und deren Behebung geschieht durch eine gemeinsame und bewußte Aktion organisationaler Kerngruppen. Besondere Aufmerksamkeit widmet dieser Ansatz der allgemeinen Erfahrung, daß dies nur selten in zufriedenstellender Weise geschieht. In ihrem argumentativen Kern ist diese Konzeption deshalb eher ein Ansatz des organisationalen Nichtlernens. Ausschlaggebend für dieses "Nichtlernen" sind Defensivroutinen, also Lernverhinderer, deren Aufdecken und Beseitigen dann besonders schwierig ist, wenn sie (etwa durch Tabus) geschützt und damit dem rationalen Diskurs entzogen werden.

#### **4.1.2 Die Führungsperspektive im kulturorientierten Ansatz**

Betrachtet man den großen Stellenwert, der in diesem Ansatz den Lernbarrieren zugesprochen wird, so läßt sich die ihm innewohnende zentrale Führungsperspektive trefflich mit dem Bild der Organisationstherapie beschreiben.<sup>14</sup> Die wesentliche Aufgabe der Führung besteht darin,

---

<sup>14</sup> Derart "pathologische" Organisationen sind durch repressive Kommunikationspraktiken gekennzeichnet. Argyris und Schön fassen sie in einem Modell 1 zusammen und stellen

Defensivroutinen aufzudecken, sie diskussionsfähig werden zu lassen und Überwindungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Das besondere therapeutische Geschick zeigt sich dabei im Aufbrechen der "bypass-routines", mit denen die Lernverhinderer etwa in einer Weise geschützt werden, welche die Therapie selbst als "pathologisch" erscheinen läßt. Im Zuge dieses Prozesses müssen die gegenwärtig aktuellen Gebrauchstheorien (die "theories-in-use") offengelegt und mit dem beobachteten Fehlverhalten der Organisation in Verbindung gebracht werden. Diese stimmen nur selten mit den offiziellen Handlungstheorien (den *Bekanntnistheorien* oder "espoused-theories-of-action") überein. Der Blick ins Unbewußte und in organisationale Verdrängungen wird gefordert. Lernverhinderte Organisationen sind, so legt es dieser Ansatz nahe, pathologische Organisationen. Je mehr es durch Führung - Kommunikation - gelingt, das (Nicht-)Lernverhalten der Organisation zum Thema zu machen und Lernexperimente zu fördern, desto mehr "gesundet" die Organisation. Deutero-Lernen wird zum Maßstab für OL. Die Ausgangsfragen jedes Therapieprozesses lauten: Was ist die gegenwärtig herrschende Gebrauchstheorie, welches Lernniveau kommt in ihr zum Ausdruck und welche "defensive loops"<sup>15</sup> (vgl. Argyris 1990) verhindern das Veränderungslernen? Der Therapieansatz besteht zum einen darin, diese kommunikationsfähig zu machen und zum anderen in der Steigerung der Deutero-Lernfähigkeit. Sieht man die Führungskräfte als wesentliche *Impulsgeber* solcher Prozesse an, wird schnell deutlich, daß sie mit dieser Rolle prinzipiell überfordert sein dürften. Nicht zuletzt deshalb, weil sie ja "Teil des Spiels" sind und möglicherweise ihre eigenen Lernbarrieren zu solchen der Organisation geworden sind. Dies mag ein Grund dafür sein, daß Argyris und Schön selbst die Therapeutenrolle eher bei externen Beratern ansiedeln. Wenn man davon ausgeht, daß die entsprechende Deutero-Lernkompetenz jedoch nur organisationsintern

---

ihnen ein Modell 2 "gesunde Organisation" gegenüber, welches sich durch Experimentierfreude und Meinungsvielfalt sowie offene Kommunikationsprozesse auszeichnet. Die *Therapiemetapher* ist aufgrund der Verwurzelung von Chris Argyris in der Human Relations Tradition und der psychologischen Orientierung seines Werks naheliegend.

<sup>15</sup> Das sind wechselseitige Verstärkungen von "defensive-" und den sie schützenden "bypass - routines".

erzeugt werden kann, bleibt dem Externen eher die Rolle eines Supervisors, während die Hauptlast von den Führungskräften selbst getragen werden muß. Sie spielen explizit die Rolle des "Lernagenten" (vgl. Argyris 1992, S. 35f.). Diese ergibt sich schon aus der besonderen Betonung der individuellen Komponente als Grundlage des Organisationslernens.<sup>16</sup> Neben der oben angesprochenen Stellvertreterfunktion wird aber auch die Helferrolle von Führungskräften betont, wenn ihnen zugleich die Aufgabe zugesprochen wird, neue Ideen, wo immer diese auch herkommen mögen, aufzugreifen, in den organisationalen Diskurs einzubringen und sich maßgeblich an ihrer Umsetzung zu beteiligen.

## **4.2 Führung durch Wissens-Controlling**

### **4.2.1 Der wissensorientierte Ansatz**

Diese Perspektive kennzeichnet die OL-Konzeption von Duncan und Weiss (1979). Obwohl nur in einem Aufsatz publiziert, ist die wissensorientierte Sicht auch im deutschsprachigen Raum vielfach aufgegriffen worden. Der Ansatz entwirft Organisationen als kognitive Handlungssysteme, die Wissen über "action-outcome-relations" und die auf diese einwirkenden "effects of environment" speichern. Organisational wird dabei jenes Wissen, das kommunizierbar sowie konsensfähig ist und in den vorhandenen organisationalen Wissensschatz integriert werden kann. Der Anstoß zum Lernen, der hier gleichbedeutend ist mit einer Entwicklung oder Veränderung dieser organisationalen Wissensbasis, entsteht aus kommunizierten Informationen über "performance-gaps". Diese werden umso größer und wahrscheinlicher, je dynamischer die Umwelt ist.

Der damit verbundene organisationale Lernprozeß kann sich auf drei unterschiedliche Vorgänge beziehen: den Erwerb (obtaining new knowledge), den Austausch (replacing knowledge) und die Absicherung (supporting knowledge) von Wissen.

---

<sup>16</sup> "Organizational learning occurs when members of the organization act as learning agents..." (vgl. Argyris/Schön 1978, S. 29).

#### **4.2.2 Die Führungsperspektive im wissensorientierten Ansatz**

Bei der Beurteilung der zentralen Führungsperspektive dieses Ansatzes ist die schmale, hier zur Verfügung stehende Literaturlage zu berücksichtigen. Dennoch, versucht man, die führungsbezogenen Konsequenzen dieses Ansatzes nachzuzeichnen, fällt schnell die Nähe zu Controlling-Konzepten auf. Der Wissens-Controller hat dann etwa den folgenden Aufgabenzyklus zu bewältigen: Er

- stellt performance gaps fest, Leistungslücken, die sich in einer Diskrepanz zwischen Zielen und tatsächlich erreichten Ergebnissen manifestieren
- überprüft, auf welche "Know-how-Defizite" diese zurückzuführen sind
- analysiert die organisationalen "Datenbanken" dahingehend, ob dieses Wissen organisationsweit verfügbar ist oder extern beschafft werden muß
- erkennt, ob Wissen erworben, ausgetauscht oder zur Absicherung bereits vorhandener "Daten" zu beschaffen ist
- berät die Betroffenen hinsichtlich der Möglichkeiten zur Schließung der Wissenslücken
- wirkt nach innen als Wegbereiter des neuen Wissens, um die organisationale Akzeptanz sicherzustellen
- unterstützt die Organisation bei der Definition neuer Handlungsmuster und Ziele und
- verfolgt nicht zuletzt auch als "scanner" die Organisationsumwelt, um deren "effects" auf die organisationalen Handlungen möglichst frühzeitig zu antizipieren ("Frühwarnfunktion").

Mit dieser formal gehaltenen Skizze der Controlling-Aktivitäten lassen sich zunächst die einzelnen Tätigkeitsfelder abgrenzen. Als Formalisten und kühlen Analytiker darf man sich diesen Wissens-Controller allerdings nicht vorstellen. Vielmehr dürfte er seine Rolle dann gut erfüllen, wenn es ihm gelingt, die Organisation zu einer "reflexiven Praxis" zu bewegen und sie anschließend bei der Wissensbeschaffung und Problemlösung zu beraten. So weisen Duncan und Weiss selbst darauf hin, daß insbesondere Erneuerungs- und Austauschwissen sehr sorgfältig in die Organisation einzuführen sind. Denn nur selten wird es hier



gelingen, unmittelbare Zusammenhänge zwischen Wissens- und Leistungslücken herzustellen. Dazu bedarf es der Interpretation. Und es ist zu erwarten, daß diese durchaus interessengeleitet erfolgen wird - insbesondere dann, wenn neue Handlungsprogramme, die aufgrund neuen oder ausgetauschten Wissens entstehen, in das bisherige Machtgefüge der Organisation eingreifen. Die nicht nur fachliche sondern auch machtbezogene Promotion neuer Sichtweisen und Konzepte ist deshalb ebenso gefordert wie die Fähigkeit, eine organisationsweite Kommunikation durch gezielte "Diskurspolitik" zu fördern. Der Controller kann nur dann effektiv wirken, wenn es ihm gelingt, neues Wissen kommunikationsfähig zu gestalten, für einen Konsens über die Brauchbarkeit mindestens bei den organisationalen Kerngruppen zu sorgen und den Anschluß zu den übrigen Komponenten der organisationalen Wissensbasis herzustellen.

### **4.3 Führung durch Sinnvermittlung und Moderation**

#### **4.3.1 Der informationsorientierte Ansatz**

Der hier zugrundeliegende Ansatz von Daft und Huber (1987) ähnelt dem zuvor angesprochenen. Es geht ebenfalls um organisationales Wissen (Informationen als aktives Wissen). Im Unterschied zu Duncan und Weiss ist dieses Konzept jedoch einerseits weitgehend formal ausgerichtet (beschäftigt sich mit dem Prozeß des Organisationalen Lernens) und arbeitet andererseits die Interpretationsproblematik stärker aus. Die organisationsweite Verarbeitung von Umweltinformationen steht im Mittelpunkt. Organisationales Lernen vollzieht sich über die Phasen der Informationsakquisition, -verteilung und -interpretation. Insbesondere die Interpretationsphase liefert dabei den "Lernschlüssel" und zeigt auch die zentrale Führungsperspektive auf.

#### **4.3.2 Die Führungsperspektive im informationsorientierten Ansatz**

Zunächst gewinnt man den Eindruck, daß auch diesem Ansatz das Bild des Controllers unterlegt werden kann. Allerdings in einer noch formaleren Hinsicht, die primär den Prozeß der Informationsakquisition und -verteilung betont. Dies ist

sicher auch insoweit richtig, als Führung nicht ohne ein solches "information processing" auskommen kann. Dennoch weist die *zentrale* Führungsperspektive in eine andere Richtung: die Entwicklung von Interpretationsregeln, welches das dritte Kernelement dieses Ansatzes darstellen. Es geht um die Formung von Deutungsmustern, die als Gebrauchsanweisung dazu benutzt werden können, wie mit welchen Informationen umzugehen ist und was sie bedeuten. Wichtiger als die Informationsversorgung der Organisation sicherzustellen, ist es, die Einstellung zu diesen Informationen zu ändern. Daft und Huber denken hier jedoch weniger an den Charismatiker, dem es gelingt, seine Interpretation zur organisationalen werden zu lassen, sondern stellen eher den guten Kommunikator und Moderator in den Blickpunkt. Dessen Aufgabe besteht maßgeblich darin, die unterschiedlichen, bereits in der Organisation vorhandenen Sichtweisen und "Hinterkopftheorien" öffentlich werden zu lassen und zur Diskussion zu stellen. *Kreative Vielfalt* zu fördern, um damit das *Verhaltensspektrum* zu erweitern, *mehrere* und *verschiedenartige* Interpretationsmuster für Sachverhalte bereit zu haben, Informationen vielfältig bewerten zu können, statt sie frühzeitig als unbrauchbar abzuschieben, sind die nach diesem Ansatz anzustrebenden Führungsleistungen.

#### **4.4 Führung durch Erhöhen der Anpassungsgeschwindigkeit**

##### **4.4.1 Der adaptive Ansatz**

Der hier zugrundeliegende Ansatz von March et al. entwirft eine behavioristisch anmutende Sichtweise des Organisationalen Lernens. Nach dem Prinzip des "stimulus-response"-Modells erfolgt Organisationales Lernen reaktiv und umweltinduziert. Es vollzieht sich über eine Abfolge von "trial and error"-Prozessen und zielt auf eine verbesserte Adaption. Wie in neueren Veröffentlichungen dargestellt, kann diese Adaption durch besseres Ausnutzen des bereits in der Organisation vorhandenen (exploitation) oder durch Beschaffung organisationsexternen Wissens (exploration) bestehen (vgl. March 1991). Eine strategische oder längerfristige Ausrichtung wird dabei auch in den Weiterentwicklungen dieses Ansatzes skeptisch betrachtet. Vielmehr neige das

Organisationale Lernen zur "Kurzsichtigkeit" (vgl. Levinthal/March 1994). Die Bezugsgröße des Organisationalen Lernens (die Wissensbasis) wird dabei nicht weiter thematisiert. Was die Organisation weiß, zeigt sich in ihrem Verhalten und schlägt sich in organisationalen Regelwerken und Routinen nieder.

#### **4.4.2 Die Führungsperspektive im adaptiven Ansatz**

Da die Möglichkeit zu generativem und strategisch ausgerichtetem Lernen als gering angesehen wird, liegt der Organisationsvorteil des Lernens primär in einer Erhöhung der Anpassungsgeschwindigkeit. Die dominierende Führungsperspektive läßt sich als Wegbereitungs- und Katalysatorfunktion beschreiben. Die Wegbereitung bezieht sich, ähnlich wie im kulturorientierten Ansatz, stark auf eine Beseitigung von Lernhindernissen. Zu denken ist hier allerdings weniger an einen Therapieprozeß als vielmehr an einen Umgang mit der beschränkten Rationalität von Akteuren. Dabei kommt es - ähnlich wie bei Daft und Huber - primär darauf an, die Interpretationsregeln zu überprüfen, mit denen die handelnden Akteure ihre Umwelt erschließen. Dies ist aus zwei Gründen entscheidend: Zum einen sind diese Regeln häufiger Grund für Lernblockaden, z.B. wenn "falsche" Kausalbeziehungen zwischen Organisationshandlungen und Umweltreaktion hergestellt werden; zum anderen sind möglichst weitgehend geteilte Regeln eine wichtige Voraussetzung für die organisationale Verfestigung von Wissen. Die Katalysatorfunktion wird dabei gut erfüllt, wenn es gelingt, die Mehrdeutigkeit von Informationen zu reduzieren und damit die Lernleistungen zu kanalisieren. Als Folge läßt sich besser entscheiden, welche Organisationsroutinen anzupassen sind. Hierbei kann es sich um Anpassungen hinsichtlich der *Zielbildung*, der *Aufmerksamkeitsregeln* für Umweltereignisse und der *Suchregeln* für Problemlösungen handeln. Die Schnelligkeit der Lernleistung ist maßgeblich davon abhängig, auf welchen *Lernpfad* die Organisation ihre Kräfte konzentriert. So kann im Zuge eines *Verwertungsvorgangs* (exploitation) Bestehendes verbessert und verfeinert werden oder neues Wissen im Sinne eines *Erforschungsvorganges* (exploration) für innovative Handlungsmuster gesucht werden. Beide Strategien lassen sich aufgrund knapper Ressourcen nicht gleichwertig verfolgen, zeigen

jedoch unterschiedliche Leistungsprofile (vgl. March 1991, S. 85f.). Hier die richtige Wahl zu treffen, ist schon deshalb schwierig, weil diese nicht nur von einem objektiv gegebenen Bedarf, sondern insbesondere von den subjektiven Lernbarrieren der Organisation abhängt. Die Geschwindigkeit des Anpassungsprozesses kann deshalb *nur relativ zur Lernfähigkeit* der Organisation erhöht werden und kommt in einer *niveauabhängigen Balance* zwischen individuellem und organisationalem Lerntempo zum Ausdruck. Das Führungsproblem besteht hierbei in einem Abwägen zwischen der organisational notwendigen Stabilisierung und der durch individuelle Lernleistungen möglichen Flexibilisierung von Wissen. Diese läßt sich durch Zuwahl neuer Organisationsmitglieder zwar erhöhen, aber um den Preis, daß dadurch gleichzeitig die kollektive Stabilität von Interpretationsregeln aufgeweicht wird. Die organisationalen Bestandteile des Wissens geraten mehr und mehr "in Fluß", werden ungewiß und wirken verunsichernd. Ein Ausweg aus diesem Dilemma besteht etwa darin, *Meta-Routinen*<sup>17</sup> für die Informationsverarbeitung und den gewünschten Lernmodus zu etablieren, um damit die Deutero-Lernfähigkeit der Organisation zu erhöhen.

## **4.5 Führung als "sechste Disziplin"**

### **4.5.1 Der systemische Ansatz**

Dieses Wortspiel bezieht sich naheliegenderweise auf den Ansatz von Senge (1990), den er als "fifth discipline" bezeichnet und der hier als Beispiel für die gestaltungsorientierten Varianten der "learning organization" ausgewählt wird. Inhaltlich geht es weniger um die Entwicklung einer neuen Sichtweise des Organisationalen Lernens als vielmehr um die Identifikation von Gestaltungselementen zur Verbesserung der institutionellen Lernfähigkeit. Diese werden zu fünf Disziplinen (einer Lernenden Organisation) zusammengefaßt. Bei deren näherer Betrachtung fällt die Nähe zum kulturbezogenen Konzept von Argyris und Schön auf. Ein

---

<sup>17</sup> "Meta-Routinen" sind Regeln/Programme für den Umgang mit Informationen und die Bedeutung des Lernens.

bedeutsamer Unterschied besteht allerdings in der Betonung *generativer* Lernprozesse. Die Lernende Organisation reagiert nicht auf Fehler, sondern richtet sich durch einen Vorgang des "ex ante-Lernens" proaktiv aus.

Die Disziplinen der Lernenden Organisation sind:

- *mental models*; (kognitive Strukturen) als Handlungsvoraussetzungen, die kontinuierlich reflektiert und verbessert werden sollen (deutero learning)
- *systems thinking*; ein Denken in wechselseitigen Abhängigkeiten, mit dem Ziel, Lernmuster der Organisation möglichst umfänglich prägen zu können
- *personal mastery*; (individuelles) Engagement bei der Verfolgung von Zielen, die den Status quo überschreiten (double-loop learning), um somit Grundlagen für den organisationalen Fortschritt zu legen
- *shared visions*; als wichtige Voraussetzung für das generative Lernen sind Leitbilder anzusehen, die eine Orientierung für die zukünftige Entwicklung der Organisation bieten und als "Fixsterne" oder, härter formuliert, strategische Anlässe des Lernens dienen können
- *team learning* stellt den eigentlichen Ort des Lernens in Organisationen dar, wobei das Team eine wichtige Voraussetzung bildet, die individuellen kognitiven Grenzen zu überwinden.

#### **4.5.2 Die Führungsperspektive im systemischen Ansatz**

Für Senge ist *systemisches Denken* das entscheidende Merkmal einer lernfähigen Organisation. Diese ist somit insbesondere fähig, Wechselwirkungen zu erkennen. Sie definiert ihre Probleme komplex, vernetzt ihre Lösungsansätze und trachtet danach, die "highest aspiration" zu realisieren (Senge 1990, S. 6). Um diese besondere Bedeutung hervorzuheben, wird systemisches Denken als die "fünfte Disziplin" gekennzeichnet. Es liegt deshalb nahe, von einer systemischen Führungsperspektive auszugehen. Diese hätte beim vernetzten Denken anzusetzen und alle fünf Disziplinen integrativ zu fördern. Somit gewinnt sie den Status einer "sechsten Disziplin", deren Ziel in einem umfassenden Kontextmanagement der

Lernenden Organisation besteht.<sup>18</sup> Sieht man, wie es die moderne Systemtheorie nahelegt, Kommunikation als das organisationale Kernelement an, so besteht die dominierende Führungsaufgabe darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, aus denen die Organisation sich selbst immer wieder neu und besser erfinden kann - und zwar über die zunehmende *Lernintensität ihrer Kommunikation*. Damit wird dieser Ansatz zum Tummelplatz einer bunten Vielfalt moderner Führungskonzepte. Und alle bereits genannten Führungsperspektiven lassen sich mühelos integrieren. Diese Perspektivenvielfalt ließe sich dadurch verringern, daß man für die einzelnen Disziplinen jeweils nach spezifischen (d.h. systemtheoretisch anschußfähigen) Führungskonzepten sucht. Deren Handlungsempfehlungen wären dann die Konkretisierung der "sechsten Disziplin".<sup>19</sup> Die Gefahr, daß sich jeder Nutzer genau das herausucht, was ihm gerade passend erscheint (oder was zu ihm selbst paßt), ist allerdings groß. Senge selbst geht hier jedenfalls sehr selektiv vor und betont nur eine kleine Auswahl von Führungsaufgaben; insbesondere die der Vernetzung, der kreativen Herausforderung von Organisationen, um Lernmotivation zu erzeugen, und der Unterstützung von Lernprozessen durch Bereitstellung methodischer Kompetenz und "Fürsorge" (vgl. Senge 1990b und Kofman/Senge 1993).

## **4.6 Führung durch Politik-Steuerung**

### **4.6.1 Der politische Ansatz**

---

<sup>18</sup> Nimmt man die systemtheoretische Ausrichtung ernst, die im Ansatz von Peter Senge zwar nicht ausgearbeitet aber in Anspruch genommen wird, so kann Führung nur Kontextsteuerung bedeuten. Die Lernende Organisation ist ein selbstreferentielles System, welches seine Lernleistungen eigendynamisch erbringt. Direkte Führungsinterventionen (Fremdsteuerung) sind konzeptionell ausgeschlossen. Man kann sich eine lernende Organisation aus dieser Sicht als ein System vorstellen, das durch eine spezifische Art von Kommunikation gekennzeichnet ist, die sich durch den Sinnbezug auf das Lernen auszeichnet.

<sup>19</sup> So könnte man z.B. für die Disziplin der "shared visions" auf die kulturorientierte Führung und "sensemaking"-Konzepte verweisen; bei der Disziplin des "teamlearning" etwa auf Ansätze zur Führung selbstgesteuerter Gruppen.

Dieser noch wenig verbreitete Ansatz entwirft Organisationen als politische Arenen, die über "Partei"-Programme gesteuert werden.<sup>20</sup> Das organisationale Wissen ergibt sich als Folge von Aushandlungsprozessen zwischen Parteien bzw. Kerngruppen. In diesen Aushandlungen werden unterschiedliche Inwelt-Umwelt-Entwürfe diskutiert und zu Programmen verdichtet, in denen die jeweils herrschenden Sichtweisen und Interpretationsregeln zum Ausdruck kommen. Politische Programme stellen somit jene organisationsweit geteilten Ansichten dar, die sich im Zuge dieses Aushandlungsprozesses durchgesetzt haben. Das Organisationale Lernen vollzieht sich als Ergänzung oder Veränderung von Interpretationsmustern, die sich in neuartigen oder ausdifferenzierten politischen Programmen manifestieren und das Resultat von Debatten zwischen den Parteien oder Kerngruppen darstellen. Auslöser dieser Prozesse sind weniger Umweltveränderungen als vielmehr (konfligierende) politische Meinungen innerhalb der Organisation.

#### **4.6.2 Die Führungsperspektive im politischen Ansatz**

Die besondere Rolle der Führung zeigt sich in diesem Ansatz primär in der Fähigkeit, mikropolitische Prozesse zu führen. Das Bild der Führungskraft ist jenes eines Partei- oder Fraktionsvorsitzenden, der sein Parteiprogramm aktiv vertritt, um Wähler und Koalitionspartner wirbt und es versteht, politische Debatten wirkungsvoll zu steuern. Er will Mehrheiten finden und das von ihm vertretene Programm zum organisationsweit gültigen machen. Dieses Bild ähnelt partiell dem bereits im wissensorientierten Ansatz (Duncan/Weiss 1979) entworfenen. Dort werden derartige Machtspiele allerdings eher als dysfunktional angesehen. Die von Huff vertretene mikropolitische Perspektive findet hingegen einen weniger wertgeladenen Zugang. Sie bietet den Führungskräften an, die Organisation als eine *politische Bühne* zu betrachten, auf der Interessen verhandelt und zu Parteiprogrammen verdichtet werden - im Zuge eines Vorgangs, der notwendigerweise Konflikte als natürliche Alltagserscheinungen

---

<sup>20</sup> Vgl. hierzu Barr/Stimpert/Huff 1992 und Huff/Chappell 1993.

mitberücksichtigen muß. Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, daß solche Verdichtungsvorgänge nicht den Machtpolitiker erfordern, der weniger mächtige Interessen bedenkenlos beiseiteschiebt.

Vielmehr hat die Organisation als politisches Forum nur dann Bestand, wenn auch für die weniger Mächtigen (subjektiv) zufriedenstellende Rollenangebote vorhanden sind. Führung wird zum einem *Balanceakt* zwischen *Interessendurchsetzung und -ausgleich*.

Die Stärke dieses noch wenig ausgebauten Ansatzes zeigt sich somit vor allem in seiner Ausrichtung an politischen Theorien. Für diese wiederum bietet er gleichzeitig einige Anschlußstellen, diese auf der Makroebene der Gesellschaft angesiedelten Konzepte in den Mikrokosmos von Organisation zu transferieren.<sup>21</sup>

Die nachfolgende Abbildung 1 faßt die Kernelemente der hier referierten Ansätze sowie ihre führungsbezogene Interpretation noch einmal zusammen.

Für eine lernbezogene *Gestaltung* von Führung lassen sich aus dieser Analyse folgende Schlußfolgerungen ableiten:

- Die identifizierten Führungsperspektiven können als *Leitbilder* aufgefaßt werden, die eine Orientierungshilfe für die grundsätzliche Ausrichtung von Führungsprozessen liefern.
- Dabei bieten die herausgearbeiteten *Führungsfunktionen* erste Hinweise darauf, welche *Schwerpunktaufgaben* auf die Führungskräfte bei der Umsetzung dieser Leitbilder zukommen.
- Nicht zuletzt läßt sich aber auch ableiten, welche *Qualifikationen* in diesem Kontext Lernender Organisationen gefragt sind.

---

<sup>21</sup> Eine interessante Ergänzung bietet auch die mikropolitische Konzeption von Crozier und Friedberg 1979, in der, ausgehend der Metapher des Spiels, die Handlungsautonomie der Akteure innerhalb von Handlungsprogrammen (oder Spielen) betont wird. Zu einer lernspezifischen Anwendung dieses Ansatzes vgl. Eberl 1996, S. 48ff.



	<b>March</b>	<b>Argyris/Schön</b>	<b>Duncan/Weiss</b>	<b>Daft/Huber</b>	<b>Huff</b>	<b>Senge</b>
<b>Organisationales Lernen ... ist</b>	erfahrungsgesteuerte Anpassung an die Umwelt durch "exploitation" u. "exploration"	Anderung der Handlungsmuster	Weiterentwicklung d. org. Wissens ("action outcome", "effect of environment")	organisationsweite Informationsverarbeitung	Veränderung v. "Partei-programmen"	ständige Steigerung d. Handlungskapazität
<b>wird ausgelöst durch</b>	Erfahrung von Mißerfolg	wahrgenommenes Fehlverhalten	"performance gaps"	Informationen aus der Umwelt	Konflikte zw. "Koalitionen"	"aspiration"
<b>"verfestigt" sich zu</b>	Org. Routinen (Aufmerksamkeits- u. Suchregeln)	"theories in use"	Verbesserung d. org. Handlungseffektivität	Entwicklung d. Verhaltensspektrums	"politische Debatten"	Verwirklichung d. "5 Disziplinen", insbes. "ganzheitliches Denken"
<b>verläuft über folgende Prozesse</b>	Trial and Error	"single-" und "double-loop learning", "deutero learning"	Erwerb, Austausch u. Absicherung v. Wissen	Informationsakquisition u. -verteilung, Entwicklung v. Interpretationsregeln	Konflikt- u. Überzeugungsprozessen	"adaptive learning" u. "generative learning"
<b>dominierende Führungsperspektive</b>	Erhöhen der Anpassungsgeschwindigkeit	'Organisations-therapie'	Wissens - Controlling	Sinnvermittlung, Moderation	Politiksteuerung	"6. Disziplin"
<b>Unterstützende Führungsfunktionen</b>	Reduktion v. Mehrdeutigkeit, Balance v. ind. u. org. Lernwechselwirkungen, Wahl d. dominierenden Lerntyps	learning agency, Umsetzung neuer Ideen	Machtpromotion, Diskurssteuerung	"information processing", kreative Vielfalt, Sinnvermittlung, Schaffen geeigneter Interpretationsregeln	Koalitionenbildung, politische Diskurssteuerung, Sinnvermittlung	Vernetzung, kreative Herausforderung, Dienstleistung (method. Kompetenz, Fürsorge)

Abbildung 1: Führungsperspektiven klassischer OL-Ansätze

## **Abbildung 1: Führungsperspektiven klassischer OL-Ansätze**

### **5. Kapitel - Ein Rahmenkonzept der Führung in Lernenden Organisationen**

Versucht man, diese zunächst unabhängig voneinander entstandenen Führungsperspektiven in einen *Gestaltungsrahmen* für die *Führung in der Lernenden Organisation* zu integrieren, so zeigt sich etwa folgende Grobstruktur:<sup>22</sup>

#### 1. Leitbilder: Die *perspektivische* Ebene des Lernens

Führung entwirft, fordert oder fördert für die Organisation attraktive "Sinnentwürfe ins Ungewisse". Sie initiiert einen *generativen* Suchprozeß durch die Entwicklung von Bezugspunkten, die mit dem aktuell vorhandenen Wissen nicht erreicht werden können und regt die Organisation somit zur *Innovation* an. Anders formuliert: Der "level of aspiration" wird erhöht, und exploratives Lernen angeregt. Bei *adaptiver* Ausrichtung des Lernprozesses werden auf dieser visionären Ebene die bereits vorhandenen Leitbilder reaktiviert, ins organisationale "Bewußtsein" zurückgeholt sowie auf ihren Attraktionsgehalt überprüft.

Eine dritte Funktion zielt auf das *Deutero-Lernen* und zeigt sich in der Verankerung von Lernen als eigenständigem Wert im Leitbild selbst.

#### 2. Programme: Die *politische* Ebene des Lernens

Auf dieser Ebene wird die *Übersetzung* von Leitbildern/Lernperspektiven in "Lernprogramme" zum Thema. Sie zu *policies* zu verdichten, ist das Ziel. Ein zweiter Schwerpunkt ist die Entwicklung von Programmen zur Steuerung der *politics*, also der politischen Prozesse durch Konflikt und Konsens. Der dritte Aufgabenbereich bezieht sich auf die *politie*, die Bereitstellung eines lernfreundlichen institutionellen Arrangements (z.B. die Entwicklung und Förderung von Lern-*Foren*).

---

<sup>22</sup> Diese kann hier naheliegenderweise nur sehr verkürzt und plakativ aufgezeigt werden.

Das Prozeßmodell der *Policy-Analyse* kann dabei einige Anhaltspunkte dafür liefern, wie Themen auf die Lernagenda kommen, was bei der Programmbildung zu beachten ist und welche Implementationsvoraussetzungen geschaffen werden können bzw. welche Evaluationsmöglichkeiten vorzusehen sind (vgl. Windhoff-Héritier 1987).

In der Praxis wird üblicherweise inhaltlich ausgerichteten Programmen (und damit dem "was" des Lernens) besondere Aufmerksamkeit geschenkt und dabei die Bedeutung des *Deutero-Lernens* unterschätzt - was sich auch in den nur selten ausreichend vorhandenen institutionellen Arrangements zeigt, über die solche Vorgänge strukturell umgesetzt werden müssen. Gerade auf dieser politischen Ebene mit ihrem hohen organisationalen Aufmerksamkeitswert ist es deshalb angeraten, dieser "wie"-Komponente des Lernens programmatisch Rechnung zu tragen.

### 3. Interventionsformen: Die *methodische* Ebene des Lernens

Auf der Methodenebene zeigen sich zwei hauptsächliche Ausrichtungen, die sich auf unterschiedliche Komponenten des Lernprozesses beziehen:

- die *therapeutische* mit ihrem Bezug auf die *affektiven* und
- die *controllingbezogene*, die auf die *kognitiven* Aspekte des Lernprozesses ausgerichtet ist.

Aus systemtheoretischer Sicht stellen beide methodischen Ausrichtungen *Dienstleistungsangebote* zur Förderung der organisationalen Lernfähigkeit dar, die angenommen werden können oder auch nicht. Die Lernvorgänge vollziehen sich dabei in selbstorganisierender Weise. Daraus folgt, daß prinzipiell nur schwer abzusehen ist, wie therapeutische oder controllingbezogene Interventionen auf den Lernvorgang wirken, welche Spuren sie hinterlassen, ob sie den Steuerungsabsichten entsprechen oder gar kontraproduktiv wirken.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Vgl. hierzu Willke (1993), der sich ausführlich mit Steuerungsproblemen selbstorganisierender Systeme beschäftigt und vielfältige Interventionsvorschläge unterbreitet.

Die *therapeutische* Seite bezieht sich auf eine psychologische Organisationsberatung, die in der Regel der externen Unterstützung bedarf. Sie ist eine Erkundungsfahrt durch die Kultur der Organisation. Folgt man dem 3-Schichten-Modell von Schein (1984)<sup>24</sup>, so besteht ihre wesentliche Aufgabe darin, die verdeckten, verdrängten, unbewußten Teile der Unternehmenskultur sichtbar werden zu lassen und der Reflexion zugänglich zu machen. Das Ziel besteht dabei darin, die organisationalen Gebrauchstheorien aufzudecken und jene defensive und bypass routines zu erkennen, die das organisationale Lernverhalten behindern. Das *Therapieziel* ist dann erreicht, wenn die Deutero-Lernfähigkeit der Organisation verbessert wird, und zwar durch eine entsprechende Verankerung des *Selbstwerts von Lernen* in der Organisationskultur.

Der *kognitiv* ausgerichtete *Controlling-Ansatz* geht hingegen eher vom Bild der *denkenden* Organisation aus. Er ist als indikatorgestützter *Evaluations- und Beratungsvorgang* zu konzipieren.<sup>25</sup> Sein Ziel besteht darin, die über politische Programme definierten Lernziele und -formen sowie die Folgen von Lernbemühungen intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten und zu bewerten. Die wohl größte Schwierigkeit dürfte darin bestehen, die jeweils geeigneten Indikatoren zu finden und sich organisationsweit darauf zu einigen. Insofern wird das Wissenscontrolling mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben, wie sie aus anderen Bereichen bereits bekannt sind (z.B. Personalcontrolling). Eine kausale Verknüpfung von Lernanstrengungen und -erfolg wird dabei nur schwer zu erbringen sein. Wohl aber sollte durch Controlling ermöglicht werden, unterschiedliche Lernstrukturen vergleichend zu bewerten und Maßgrößen für Schnelligkeit, Intensität und Verbreitung definierter Informationsprozesse zu finden.

---

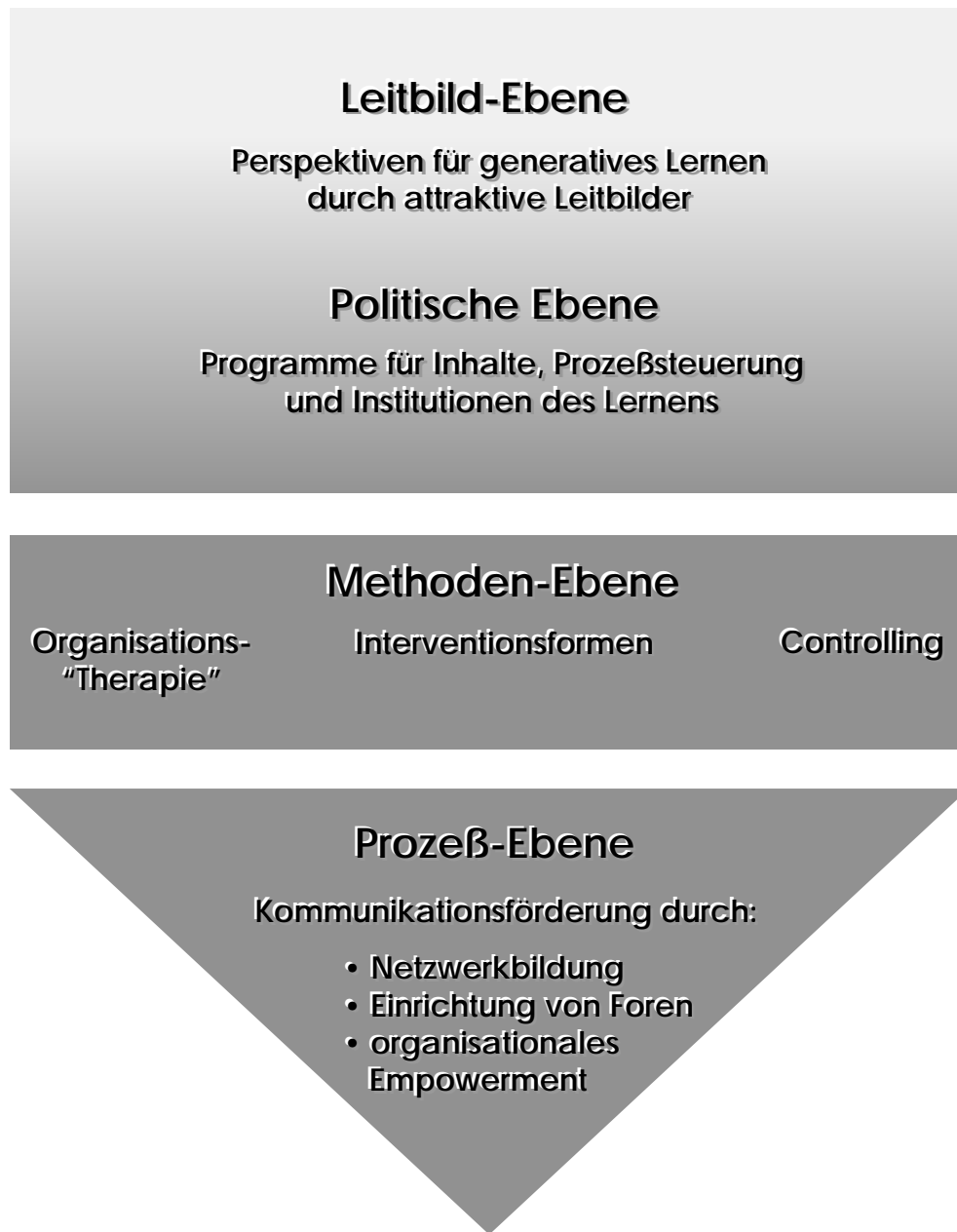
<sup>24</sup> Bekanntlich unterscheidet E. Schein (1984) zwischen den Kulturebenen: Artefakte, Normen und basale Werte. Wobei davon ausgegangen wird, daß insbesondere die basalen Werte aber auch Teile der Normen das "tacit knowledge" der Organisation darstellen (vgl. auch Nonaka/Takeuchi 1995).

#### 4. Kommunikation: Die prozessuale Ebene des Lernens

Die *Kommunikations- oder Prozeßebene* dieses Rahmenkonzepts ist nachfolgend noch näher auszuführen. Im Rahmen des Gesamtmodells hat diese Prozeßkomponente eine *Antriebsfunktion* zu übernehmen. Sie ist damit gleichsam "Motor" von Führung in der Lernenden Organisation. Sie belebt und aktiviert alle übrigen Ebenen des hier skizzierten Konzepts und entscheidet damit darüber, in welcher Weise eine lernorientierte Führung "in Szene" gesetzt werden kann. Zentral ist dabei die Frage, welche Komponenten der Führungskommunikation in besonderem Maße lernrelevant sind.

---

<sup>25</sup> Vgl. hierzu die Controlling-Phasen im wissensorientierten Ansatz von Duncan/Weiss in diesem Beitrag.



**Abbildung 2: Führungsmodell**

Um dieses letzte Element des Rahmenmodells inhaltlich auszufüllen, soll auf Ergebnisse eigener empirischer Studien zum Organisationalen Lernen zurückgegriffen werden.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Dabei handelt es sich um ein gegenwärtig noch laufendes DFG-Projekt, das sich mit Kontextbedingungen und organisationalen Lernvorgängen im öffentlichen Sektor beschäftigt. Vgl. hierzu Klimecki/Laßleben/Altehage 1995; Klimecki/Laßleben/Riexinger-Li

## 6. Kapitel - Führungskommunikation in der Lernenden Organisation

Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchungen lassen erkennen, daß Führungskommunikation insbesondere auf folgende Aspekte Einfluß nimmt:

- *qualitative Ausrichtung* des Lernvorgangs (generativ vs. adaptiv)
- *Intensität* der lernbezogenen Kommunikation in der Organisation und das
- *Ausmaß*, in dem die Organisation bereit ist, sich *lernend zu wandeln*.

Dieser Einfluß vollzieht sich über die Förderung von Lernnetzwerken, Einrichtung von Kommunikationsforen und Empowerment der Organisation.

### 6.1 Förderung von Lernnetzwerken

Der selbstorganisierte Verlauf von Lernprozessen zeigt sich insbesondere in dieser Netzwerkkomponente. Lernvorgänge können als *themenzentriert abgrenzbare Kommunikationszusammenhänge* in der Organisation dargestellt werden. Dabei motiviert jedoch nicht jedes beliebige Thema zum Lernen, sondern es bedarf der organisationalen Aufmerksamkeit (Problemdruck oder Zukunftswunsch). Und diese wiederum kann durch Führungsinitiativen beeinflusst werden.

Zwei Richtungen lernbezogener Kommunikation lassen sich unterscheiden:

- Problemen verbunden - vergangenheitsverpflichtet und
- Innovationen folgend - zukunftsgerichtet.

Diese finden in *unterschiedlichen* Netzwerken statt, die entsprechend von verschiedenen Akteuren betrieben werden. Die Netzwerkbildung geschieht dabei in der Weise, daß ein Thema (Problem oder Innovation) eine Anzahl von interessierten oder "bewegten" Akteuren findet, die einen entsprechenden

---

1994). Sämtliche der nachfolgend präsentierten Aspekte der Führungskommunikation beziehen sich auf Ergebnisse dieser Fallstudien.

Kommunikationszusammenhang aufbauen. Dieser verläuft in aller Regel "informal", d.h. über die Grenzen von Führungsebenen und Abteilungen hinweg.<sup>27</sup> Eine solche Netzwerkbildung findet unabhängig von der Art der vorgefundenen Führungskommunikation statt. Jede Organisation besitzt also solche Lernkräfte, und sie werden aktiviert, wenn sie "ihre" organisationsrelevanten Themen finden.

Die aktive Beteiligung von Führungskräften an diesen Netzwerkaktivitäten, geringe persönliche Distanz und starke kommunikative Einbindung fördern insbesondere das *innovationsbezogene (generative)* Lernen.

Ist die Führungskommunikation hingegen eher restriktiv, hierarchisch und abgrenzend, scheinen sich solche innovationsbezogenen Netzwerke nur schlecht entfalten zu können. Offenbar erklärt die Organisation "ihre" (obersten) Führungskräfte für innovationsverantwortlich, und/oder Innovationsthemen wirken zu wenig "kohäsiv", um stabile Netzwerke zu erzeugen. Als Fazit: Gerade innovatives Lernen erfordert Führungskräfte, die als Promotoren von und Partner in Netzwerken agieren.

## **6.2 Institutionalisierung eines Forums für lernbezogene Kommunikation**

Ein hierzu geeignetes Kommunikationsforum läßt sich durch das Bild des "runden Tisches" verdeutlichen. Er steht für eine offene, wenig hierarchiebetonte (also netzwerkartige) Kooperation, bei der für den Außenstehenden nicht ohne weiteres ersichtlich ist, wer den Vorsitz hat. Die Führung zeigt sich darin, mit welchen Informationen die Runde versorgt wird, wie diese verteilt und verarbeitet werden, sowie in der Auswahl der Teilnehmer. Die Führungskraft wird als Partner, als Teilhaber des Netzwerks anerkannt, und ihre besondere Rolle kommt in einer "Richtlinienkompetenz" zum Ausdruck, die auf fachlicher und kommunikativer Stärke gründet. Sicherzustellen, welche Informationen wie lange auf diesem runden Tisch kreisen, wer sie angeboten bekommt, mit welcher Intensität und

---

<sup>27</sup> Dies deutet darauf hin, daß zugewiesene (interpersonale) Kompetenz und Attraktion als Netzwerkgenerator wirksam werden.



welcher Priorität sie diskutiert werden - zeigt die Führungskraft des Vorgesetzten. Das - so ließe sich vermuten - könnte auch Ergebnis einer positionsbedingten Definitionsmacht sein. Dem widerspricht allerdings die Selbstverständlichkeit, mit der die Teilnehmer die Ergebnisse solcher Foren als kollektiv hervorgebracht (oder sogar als durch das eigene Engagement entstanden) darstellen.<sup>28</sup>

Im Zuge dieser Kommunikation findet somit eine Loslösung von Informationen und Personen statt. Themen, Meinungen und Sichtweisen verselbständigen sich. Sie gewinnen eine organisationsweite Relevanz, welche durch die Multiplikatorleistungen des "runden Tisches" maßgeblich moderiert wird. Da keine Urheberrechte geltend gemacht werden, ist es jedem Organisationsmitglied möglich, sich der Themen zu bemächtigen, sie als die eigenen in Anspruch zu nehmen und zu vertreten. Auch außerhalb des runden Tisches (und nicht selten, ohne von ihm zu wissen) scheint dadurch der Eindruck zu entstehen, man sei dabeigewesen und habe mitprägend gewirkt.

Diese Kommunikationsform weist zugleich eine *eingebaute* Sinnvermittlungskomponente auf, die eigendynamisch verläuft. Sie ist ein in den Kommunikationsprozeß eingeschlossenes, sich selbst tragendes Element. Es ist zu bezweifeln, daß sich dieses Sinnelement allein durch sozial kompetente (charismatische) Führungskräfte aufrechterhalten läßt.<sup>29</sup> Diese können vielmehr nur aufwecken, ausformen und *konzentrieren*, was bereits in der Organisation angelegt ist, und sie leisten sicher auch einen wichtigen Beitrag dazu, die Kommunikation möglichst ungehindert von *äußeren* Widerständen fließen zu lassen. Ihre Rolle bei der Überwindung *innerer* Widerstände (z.B. sinnbezogene Akzeptanzprobleme) sollte hingegen nicht überschätzt werden.

---

<sup>28</sup> So erschließt sich bei den Interviews erst nach und nach, wie die organisationsrelevanten Themen entstanden sind und wer für deren Entstehung und Verteilung maßgeblich verantwortlich ist. Zunächst gewinnt man hingegen den Eindruck, daß dies die Leistung des jeweiligen Gesprächspartners gewesen sei.

<sup>29</sup> Folgt man diesen empirischen Ergebnissen, muß festgehalten werden, daß die Sinnvermittlungsrolle der Führungskräfte in der aktuellen Literatur überschätzt wird. Sie sind weniger die aktiven Sinnstifter oder -vermittler als vielmehr Anbieter, möglicherweise Verstärker, sicher aber Wegbereiter entsprechender Kommunikationsprozesse.

### 6.3 Stärkung des organisationalen Selbstbewußtseins

Die Überwindung äußerer Widerstände für lernintensive Kommunikationsprozesse erfordert eine "selbstbewußte" Organisation. Organisationales *empowerment* ist deshalb ein entscheidender Bestandteil der Wegbereitungsfunktion von Führung.

Dieses Selbstbewußtsein zeigt sich in einer organisationsweit geteilten Einschätzung der eigenen Durchsetzungsfähigkeit. Diese bezieht sich sowohl auf das, was man aus eigener Kraft glaubt, erreichen zu können, aber auch auf das Zutrauen, externe Kräfte für die eigenen Anliegen mobilisieren zu können. Ein geringes Selbstbewußtsein beschränkt die Veränderungswünsche auf den (nach eigener Einschätzung) zweifelsfrei vorhandenen Entscheidungsspielraum. Entsprechend weitreichender sind die Veränderungsambitionen von Organisationen mit ausgeprägterem Selbstbewußtsein. Diese Beurteilung von Veränderungschancen bestimmt zugleich auch den Umfang und die Qualität der Lernbereitschaft. Anders ausgedrückt: Organisationen lernen das, was sie glauben, auch bewältigen (umsetzen und durchsetzen) zu können. Auf Visionen gerichtetes antizipatives Lernen fällt selbstbewußten Organisationen deshalb leichter. Hier lassen sich *Lernnetzwerke* nachweisen, die *Innovationen folgend - zukunftsgerichtet* kommunizieren. Ein derart *generatives* Lernen wird durch (attraktiv und realisierbar erscheinende) Leitbilder *angesogen* und zielt auf die Herstellung einer "besseren Zukunft".<sup>30</sup>

Je eingeschränkter hingegen der Glaube an die eigene Veränderungsfähigkeit, desto naheliegender ist es, sich auf jene *Verbesserungsmöglichkeiten* zu beschränken, die im Rahmen der bislang erfahrungsgemäß erfolgreichen Handlungskonzepte realisierbar erscheinen. Die *Lernnetzwerke* solcher Organisationen sind deshalb vorwiegend *problembewältigend und vergangenheitsbezogen* ausgerichtet. Lernen entsteht durch den "Druck" erfahrener Probleme und zielt auf deren Lösung.

---

<sup>30</sup> Dies bedeutet allerdings nicht, daß dieser Lernmodus situativ angemessener oder gar erfolgreicher wäre. Er ist auf jeden Fall aber risikoreicher, da die Organisation bei seiner Umsetzung von externen Ressourcen abhängig ist, deren Aktivierungsmöglichkeiten sie ggfs. überschätzen könnte. Vgl. hierzu Klimecki/Gmür 1993 und 1997.

Die in einer Organisation vorhandene innovative Substanz aufzuspüren, sie zu einer *konkreten Utopie* (Bloch) zu formen, die herausfordert aber nicht überfordert und den Veränderungswillen an seine Grenzen zu treiben - das mag als die eigentliche Kunst der Führung in Lernenden Organisationen angesehen werden.

## Literaturverzeichnis

- Argyris, C. (1992)**, "On Organizational Learning", Cambridge.
- Argyris, C. (1990)**, "Overcoming Organizational Defenses", Boston.
- Argyris, C./Schön, D. (1978)**, "Organizational Learning - A Theory of Action Perspective", Reading.
- Bandura, (1979)**, "Sozial-kognitive Lerntheorie", Stuttgart.
- Barr, P./Stimpert, J./Huff, A. (1992)**, "Cognitive Change, Strategic Action, and Organizational Renewal", in: Strategic Management Journal, 13, 15 - 36.
- Bass, B. (1986)**, "Charisma entwickeln und zielführend einsetzen", Landsberg a.L.
- Bateson, G. (1983)**, "Ökologie des Geistes", Frankfurt.
- Conger, J./Kanungo, R. (1988)**, "The Charismatic Leader", San Francisco.
- Crozier, M./Friedberg, E. (1979)**, "Macht und Organisation", Königstein i.Ts.
- Cyert, R.M./March, J.G. (1963)**, "A Behavioral Theory of the Firm", Englewood Cliffs.
- Daft, R./Huber, G. (1987)**, "How Organizations Learn - A Communication Framework", Research in the Sociology of Organizations, 5, 1 - 36.
- Duncan, R./Weiss, A. (1979)**, "Organizational Learning - Implications for Organizational Design", in: Research in Organizational Behavior, 1, 75 - 123.
- Eberl, P. (1996)**, "Die Idee des organisationalen Lernens", Bern/Stuttgart/Wien.
- Hedberg, B. (1981)**, "How Organizations Learn and Unlearn", in: Nystrom, P./Starbuck, W. (Eds.), Handbook of Organizational Design, Vol. 1, 3 - 27.
- Huff, A./Chappell, D. (1993)**, "Party Politics' Contribution to Organizational Learning", unpublished paper.
- Klimecki, R.G./Gmür, M. (1993)**, "Strategie und Flexibilität", Diskussionsbeitrag Nr. 5 des Lehrstuhls für Management, Universität Konstanz.
- Klimecki, R.G./Gmür, M. (1997)**, "Organisationale Transformation - grenzenlos?", in: Schreyögg, G./Conrad, P./Sydow, J. (Hrsg.), Managementforschung Nr. 7, Berlin/New York (in Vorb.).

- Klimecki, R.G./Laßleben, H. (1996)**, "Modes of Organizational Learning - Indications from an Empirical Study", eingereicht bei Management Learning 1996.
- Klimecki, R.G./Laßleben, H./Altehage, O. (1995)**, "Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor - Teil 2: Methoden und Ergebnisse", Diskussionsbeitrag Nr. 13 des Lehrstuhls für Management, Universität Konstanz.
- Klimecki, R.G./Laßleben, H./Riexinger-Li, B. (1994)**, "Zur empirischen Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor: Modellbildung und Methodik", in: Bussmann, W. (Hg.), Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken. Chur/Zürich, 9 - 37.
- Klimecki, R.G./Thomae, M. (1995)**, "Zwischen Differenzierung und Internationalisierung - Neure Trends in der Erforschung organisationalen Lernens", Diskussionsbeitrag Nr. 11 des Lehrstuhls für Management, Universität Konstanz.
- Kofman, F./Senge, P. (1993)**, "Communities of Commitment - The Heart of Learning Organizations", in: Organizational Dynamics, Autumn, S. 5 - 23
- Levinthal, D./March, J. (1994)**, "The Myopia of Learning", unpublished paper.
- Manz, C./Sims, H. (1980)**, "Self-management as a Substitute for Leadership", in: Academy of Management Review, 5, 361 - 367.
- Manz, C./Sims, H. (1989)**, "Superleadership - Leading Others to Lead Themselves", Englewood Cliffs.
- March, J. (1991)**, "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", in: Organization Science, 2, 71 - 87.
- McGill, M./Slocum, J. (1993)**, "Unlearning the Organization", in: Organizational Dynamics, Autumn, 67 - 79.
- McGill, M./Slocum, J. (1994)**, "The Smarter Organization", Cambridge.
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995)**, "The Knowledge-Creating Company", New York.
- Nystrom, P./Starbuck, W. (1984)**, "To Avoid Organizational Crisis", Organizational Dynamics, Spring, 53 - 65.

- Probst, G./Büchel, B. (1994)**, "Organisationales Lernen", Wiesbaden.
- Reinhardt, R. (1993)**, "Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen", Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Wien.
- Schein, E. (1985)** "Organizational Culture and Leadership", San Francisco/Washington/London.
- Schön, D. (1977)**, "Deutero-Learning in Organizations", in: Organizational Dynamics, Autumn, 2 - 16.
- Schreyögg, G./Noss, C. (1995)**, "Organisatorischer Wandel - Von der Organisationsentwicklung zur Lernenden Organisation", in: Die Betriebswirtschaft, 55, 169 - 185.
- Senge, P. (1990a)**, "The Fifth Discipline - The Art and Practice of the Learning Organization", New York.
- Senge, P. (1990b)**, "Leaders new Work: Building Learning Organizations", in: Sloan Management Review, 2, 7 - 13.
- Senge P./Lannon, C. (1990)** "Managerial Microworlds", in: Technology Review, 63 - 68.
- Shrivastava, P. (1983)**, "A Typology of Organizational Learning Systems", in: Journal of Management Studies, 20, 7 - 28.
- Tichy, N./Fombrun, Ch./Devanna, M. (1982)**, "Strategic Human Resource Management", in: Sloan Management Revue, 2, 47-61.
- Ulrich, D./Von Glinow, M.A./Jick, T. (1993)**, "High-Impact Learning - Building and Diffusing Learning Capability", Organizational Dynamics, Autumn, 52-66.
- Willke, H. (1994)**, "Systemtheorie II - Interventionstheorie", Stuttgart/Jena.
- Windhoff-Héritier, A. (1987)**, "Policy-Analyse - Eine Einführung", Frankfurt a.M./New York.