

Rüdiger G. Klimecki, Hermann Laßleben, Beate Riexinger-Li

**Zur empirischen Analyse organisationaler
Lernprozesse
im öffentlichen Sektor**

Teil 1: Modellbildung und Methodik

Das DFG - Forschungsprojekt "*Alterssozialpolitik und policybezogenes Lernen kommunaler Sozialverwaltungen*"

Policybezogenes Lernen kommunaler Sozialverwaltungen Empirical Analysis of Organizational Learning
in Public Administrations

Die Autoren danken Herrn M. Oliver Althage für seine wertvolle Mitarbeit bei der Erstellung des Beitrages.

Dieser Beitrag erscheint in: Bussmann, W. (Hrsg.), Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken,
Ruegger Verlag, Chur/Zürich 1994

InhÜbersichtaltsverzeichnis

1

1. Können Organisationen lernen? Oder: Lernen als Metapher 1
2. Lernprozesse im öffentlichen Sektor: Zur Problemstellung des Forschungsprojekts 5
3. Ein Strukturmodell organisationalen Lernens 7
 - 3.1 Organisationstheoretische Grundannahmen 9
 - 3.2 Lerntheoretische Grundannahmen 12
 - 3.3 Erkenntnistheoretische Grundannahmen 14
 - 3.4 Zur Konkretisierung der Metapher des organisationalen Lernens: Eine Zusammenfassung 18
4. Das Strukturmodell aus der Perspektive ausgewählter Konzepte des "Organisationalen Lernens" 20
 - 4.1 Organisationales Lernen als Entwickeln einer "kollektiven Wissensbasis" 21
 - 4.2 Organisationales Lernen als Veränderung der "gemeinsam geteilten Handlungstheorien" 22
 - 4.3 Die "fünf Disziplinen" des organisationalen Lernens 23
 - 4.4 Ein kurzes Zwischenfazit 25
5. Die Analyse organisationaler Lernprozesse: Ein empirisches Design 26
 - 5.1 Operationalisierung des Strukturmodells 27
 - 5.2 Die Methoden: Netzwerkanalyse und Cognitive Mapping 28
 - 5.3 Datenerhebung und Auswertung 30
- Literaturverzeichnis 31

Übersicht

Die organisationstheoretische Diskussion der letzten Jahre wurde primär von der Frage beherrscht, mit welchen Konzepten Organisationen den fundamentalen Wandlungsprozessen in der Umwelt erfolgreich begegnen können. Neben den artverwandten Ansätzen der "organizational transformation" steht dabei vor allem das "organizational learning" im Blickpunkt. Ziel dieses Konzeptes ist es, Einsicht in Prozesse und Rahmenbedingungen organisationaler Lernvorgänge zu gewinnen. Nicht das Lernen einzelner Individuen, welches traditionell den Gegenstand lerntheoretischer Konzepte darstellt, sondern vielmehr das Lernen der gesamten Institution bildet deshalb den Objektbereich von OL. Wie in Organisationstheorie und Managementlehre heute vielfach üblich, argumentieren OL-Ansätze vorwiegend metaphorisch, indem sie aus anderen Bezügen bekannte Konzepte (hier: individuelles Lernen) analog auf ihren Erkenntnisbereich (hier: Organisation) übertragen. Weil die Metapher des Lernens jedoch (Kapitel 1) für ein empirisches Forschungsvorhaben (Kapitel 2) nicht die notwendige analytische Schärfe aufweist, wird ein formales "Strukturmodell organisationalen Lernens" (Kapitel 3) entwickelt, welches den zu erfassenden Objektbereich eingrenzt. Die dem Modell zugrundeliegenden organisationstheoretischen (3.1), lerntheoretischen (3.2) und erkenntnistheoretischen (3.3) Grundannahmen führen zu einem Verständnis von organisationalem Lernen (3.4), welches nachfolgend mit den bekanntesten OL-Ansätzen kontrastiert wird (Kapitel 4). Abschließend wird das Untersuchungsdesign (Kapitel 5) der empirischen Studie anhand der Operationalisierung des Strukturmodells, der eingesetzten Methoden und der Auswertungsabsichten vorgestellt. Die Ergebnisse der Untersuchung sowie daraus abgeleitete Hypothesen über den Prozeß organisationalen Lernens werden zu einem späteren Zeitpunkt, ebenfalls in dieser Reihe (Teil 2), veröffentlicht.

1. Können Organisationen lernen? Oder: Lernen als Metapher

Es muß schon besondere Gründe haben, daß ein Thema mit sperrigem Namen, kurzer wissenschaftlicher Geschichte^[1] und geringem theoretischen Reifegrad eine derart vitale Rolle in der aktuellen Diskussion spielt.

Einer der Gründe mag wohl darin bestehen, daß Lernen allgemein ein überaus positives Image besitzt (wer will schon zugeben, daß er nicht lernt). Darüber hinaus ist es sicher kein Zufall, daß der Aufstieg dieses Themas zeitlich mit den von allen Seiten als "fundamental" apostrophierten Umwälzungen in Wirtschaft und Gesellschaft zusammenfällt. Ob es sich nun um ökonomischen (Stichwort "Japan"), technologischen (Stichwort "Informationstechnologie"), politischen (Stichwort "Europa") oder demographischen (Stichwort "Alterspyramide") Wandel handelt - wir haben uns heute mit weitreichenden Veränderungsprozessen in der Umwelt von Organisationen auseinanderzusetzen, angesichts derer die Frage nach der Überlebensfähigkeit und dem Erfolg von Organisationen neu gestellt werden

muß.^[2] Die "neuen Welten" erfordern offenbar neue Problemlösungen oder zumindest Problemlösungen anderer Art, als sie bisher von Organisationen produziert wurden. Und ein Weg, sich diese "neuen Welten" zu erschließen und neuartige Lösungen zu erarbeiten, wird offensichtlich darin gesehen, Organisationen "lernfähig" zu machen.

Das Phänomen des Lernens ist uns allen vertraut, wenn wir es auf Personen beziehen. Wir wissen und haben an uns selbst erfahren, daß Menschen lernen können. Und wenn Menschen lernen, überwinden sie die ihnen gesetzten Grenzen des "Könnens" und des "Wissens". Besonders deutlich wird das, wenn man

eine neue Sprache lernt und sich sodann mit einer größeren Zahl von Menschen unterhalten kann. Und dann weiter, über die Kommunikation, sogar ihre Kultur verstehen lernt. Lernen bedeutet das "Erschließen einer neuen Welt".

Wenn man nun im Hinblick auf Organisationen von Lernen spricht, so kann damit kaum ein Phänomen gemeint sein, das dem des individuellen Lernens voll entspricht. Dennoch kann man auch bei Organisationen beobachten, daß sie plötzlich in der Lage sind, Dinge zu tun, die ihnen vorher nicht möglich waren, und daß dies nicht nur auf die Veränderung bzw. Steigerung individueller Fähigkeiten zurückgeführt werden kann. Sie haben ihr "Können" und "Wissen" erweitert, sich selbst verändert^[3] (transformiert), dadurch ihre bisherigen Grenzen überwunden und sich "neue Welten" (zum Beispiel Märkte) erschlossen.

Wie viele andere moderne Managementkonzepte dies gegenwärtig tun, bedient sich auch die Idee des "organisationalen Lernens" einer altbekannten rhetorischen Technik - der Metapher. Die Verwendung einer Metapher bietet die Möglichkeit, durch einen bildhaften Vergleich Altbekanntes auf neue Bereiche zu übertragen. So überträgt die Metapher des organisationalen Lernens das üblicherweise an Einzelpersonen festgemachte "Lernen" auf Organisationen. Eine ganz ähnliche Vorgehensweise findet man zum Beispiel bei vielen Organisationskulturkonzepten, die den anthropologischen Kulturbegriff als eine Sicht

Seite 3

weise für und von Organisationen entwerfen. Man findet sie auch bei stark operativ und praktisch ausgerichteten Ansätzen wie zum Beispiel dem "Lean-Management", das zudem den zeitgeistgemäßen Wunsch nach "Fitness" als Medium für die Metaphernbildung auszunutzen scheint.

Am Beispiel von "Lean-Management" wird die Funktion von Metaphern noch deutlicher als beim organisationalen Lernen. In einem konkreten Sinne müßte man die Frage "Können Organisationen lernen?" ebenso verneinen wie die Frage, ob Organisationen "schlank" (lean) sein können. Bekanntlich verfügen Organisationen ebensowenig über eine Gestalt, auf die der Begriff "schlank", so wie wir ihn gemeinhin benutzen, sinnvoll angewendet werden könnte, wie sie über ein Gehirn verfügen, welches für Lernprozesse Voraussetzung wäre. Das "Schlank" der schlanken Organisation wird vielmehr als Forderung an die Gestalt(ung) von Organisationsstrukturen und -prozessen herangetragen. Blickt man auf die typischen Visualisierungsformen von Strukturen (Organigramme) und Prozessen (Ablaufdiagramme), so wird die Unterscheidung schlank versus üppig jedoch augenfällig. Sowohl "Schlank" als auch "Lernen" werden folglich in einem übertragenen, metaphorischen Sinne verwendet.

Die Metapher ist ganz offensichtlich ein gegenwärtig sehr beliebter "Kunstgriff" in der modernen Managementlehre. Beliebt ist er vermutlich deshalb, weil Metaphern folgende Elemente beinhalten: Sie sind assoziationsfördernd, illustrativ und unterstellen - durch die Übertragung eines Bildes - analoge Beziehungen.

Um beim letzten Merkmal anzufangen: Metaphern gehen von Bekanntem aus, von etwas, das wir kennen, meist auch selbst erfahren haben, und übertragen dieses Bekannte in einen neuen gedanklichen und/oder empirischen Zusammenhang.

Sie nutzen dabei das Medium der Illustration. Sie gebrauchen ein uns bekanntes Bild, das uns auch nach der Übertragung in einen anderen Zusammenhang noch etwas sagt. Jeder verfügt über eine bildhafte Vorstellung von Lernen. Wir haben es alle schon einmal versucht oder versuchen es ständig, und deshalb ist die Idee für uns durchaus illustrativ, daß Organisationen auch lernen (können) sollen.

Mit den beiden vorher genannten Eigenschaften ist der hohe Assoziationsgehalt von Metaphern eng verknüpft. Wir verbinden mit Lernen eine Vielzahl von Tätigkeiten und Erlebnissen oder Vorstellungen.

Und nach all dem (zum Beispiel Wissen, Gedächtnis, Erinnern, Behalten, Vergessen) suchen wir nun im Zielfeld der Metapher.

Seite 4

Metaphern erzeugen auf diese Weise "wolkenartige Assoziationsformationen". Aber wie aufeinanderprallende Wolken sich in einem reinigenden Gewitter auflösen, so können auch die durch Metaphern erzeugten Assoziationen einen kreativen Prozeß auslösen (vgl. Nonaka 1992), an dessen Ende das klare Bild eines neuen "Denkhorizontes" steht. Darin mag wohl ein guter Teil der Ursachen für die Anziehungskraft von Metaphern zu suchen sein.

Auf der anderen Seite bringt die Verwendung von Metaphern im Bereich wissenschaftlicher Theorieentwicklung auch Probleme mit sich. Diese Probleme hängen vor allem damit zusammen, daß Metaphern in der Regel in einer relativ frühen Phase der konzeptionellen Reifung von Theorien eingesetzt werden. Bei organisationalem Lernen, bei Unternehmenskultur und beim Lean Management ersetzt die Metapher gegenwärtig noch weitgehend die theoretische Durchdringung der jeweils für relevant erachteten Phänomene. Der konzeptionelle Reifegrad dieser Konstrukte ist noch relativ gering, das Gewitter noch in vollem Gange. Die Szenerie ist geprägt durch unterschiedlichste Sichtweisen: OL als Umwelтанpassung (vgl. March/Olsen 1976), OL als Veränderung zentraler Werte und Normen (vgl. Argyris/Schön 1978), OL als Evolution einer organisatorischen Wissensbasis (vgl. Pautzke 1989), OL als politischer Prozeß (vgl. Huff/ Chappell 1993), um nur einige zu nennen. Metaphern führen mit anderen Worten zu "illustrativen Entwürfen von Sichtweisen", die jedoch zunächst im Entwurfscharakter steckenbleiben. Ein Weg, diesen Entwürfen "Feinzeichnungen" hinzuzufügen, ist sicherlich in der Analyse der zugrundeliegenden empirischen Phänomene zu sehen.

Für eine empirische Analyse verfügen Metaphern, denen wie aufgezeigt eine große heuristische Kraft innewohnt, jedoch nicht über die notwendige analytische Schärfe. Zumal wenn es sich wie im Falle von Organisationen nicht um unmittelbar beobachtbare Entitäten handelt. Zwar verwendet man auch im Blick auf Organisationen Verhaltensbegriffe, wenn man zum Beispiel vom Marktverhalten eines Unternehmens, seinem Finanzgebaren, seiner Produkt- oder Preispolitik oder in bezug auf Verwaltungen von deren Bürgernähe oder Leistungsfähigkeit spricht. Dies ist bezeichnend dafür, daß ein organisationsspezifisches Verhalten beobachtet werden kann, welches der Organisation als "Ganzheit" zugerechnet wird. Und wenn Organisationen in diesem Sinne Verhalten aufweisen, so kann man prinzipiell annehmen, daß sie in bezug auf dieses Verhalten auch lernen können. Dieses Lernen wiederum - selbst ein Verhalten - sollte prinzipiell erfaßbar

Seite 5

und/oder erschließbar sein. Nur wie? Dafür bietet die Metapher zunächst wenig Anhaltspunkte.

Damit wird deutlich, daß die empirische Untersuchung einer metaphorisch fundierten Forschungsfrage besondere Probleme aufwirft. Konkret gilt es, die Konzepte "Organisation" und "Lernen" sowie ihre spezifische Verbindung logisch und methodisch so abzugrenzen, daß eine empirische Analyse sinnvoll und möglich ist. Der vorliegende Beitrag zeigt einen Weg, die Metapher des Lernens von Organisationen der empirischen Analyse zugänglich zu machen.

2. Lernprozesse im öffentlichen Sektor: Zur Problemstellung des Forschungsprojekts

Für die empirische Analyse organisationaler Lernvorgänge muß zunächst ein *Untersuchungsbereich* (Organisationen und organisationale Aktivitäten) ausgewählt werden, an dem die Beobachtung und Beschreibung der entsprechenden Phänomene möglich ist. Dieser Untersuchungsbereich sollte idealerweise zwei Voraussetzungen erfüllen.

Es sollte sich um Organisationen handeln, die sich einer sich wandelnden Umwelt gegenübersehen.

Diese Organisationen sollten über einen Entscheidungsspielraum verfügen, der selbstinitiierte und selbstorganisierte Veränderungsprozesse ermöglicht.

Beide Anforderungen treffen auf kommunale Sozialverwaltungen und deren Aufgabenstellung im Politikfeld "Öffentliche Altenhilfe" zu.

Die gegenwärtige demographische Entwicklung stellt einen tiefgreifenden Veränderungsprozeß unserer gesellschaftlichen Lebenswelt dar. Die Zunahme der durchschnittlichen Lebenserwartung bewirkt bei gleichzeitig stagnierenden Geburtenzahlen seit Jahren einen erheblichen Wandel in der Bevölkerungsstruktur, der sich bis weit ins nächste Jahrhundert fortsetzen wird. Im Zusammenspiel mit Änderungen in den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und familiären Verhältnissen wird dieser "Kopfstand der Alterspyramide" zu einer großen Herausforderung für die Gesellschaft allgemein und im besonderen für die Sozialpolitik werden. Im Rahmen der Alterssozialpolitik kommt den kommunalen Sozialverwaltungen in der Bundesrepublik Deutschland die entscheidende Bedeutung zu, da unter ihrem Dach politikvorbereitende und politikvollziehende Maßnahmen der öffentlichen Aufgabe "Altenhilfe" zusammenfließen. Es kann als sicher angesehen werden, daß die einfache Fortschreibung bestehender alterssozialpolitischer Strategien künftig nicht mehr ausreicht.

Seite 6

Allein die finanzielle Unmöglichkeit, "Bewährtes" beizubehalten, erfordert es, neue Faktoren zu berücksichtigen und alte Faktoren neu zu bewerten.

Die Handlungsspielräume von Verwaltungen werden generell durch den Konkrettheitsgrad politischer Anweisungen begrenzt. Wird ein Programm durch eindeutige Rechtsnormen klar bestimmt, dann ist der Handlungsspielraum der Verwaltung vergleichsweise gering. Im Bereich öffentlicher Altenhilfe sind die Aufgaben rechtlich (bislang) nicht eindeutig definiert. Altenhilfe wird überwiegend im Rahmen des BSHG^[4] durchgeführt. Die in §75 ergänzend erwähnten Maßnahmen zur Altenhilfe sind sehr allgemein gehalten. Es ist von daher prinzipiell möglich, bestehende Programme und Strategien in Anbetracht einer sich wandelnden Umwelt zu verändern.

Wir können deshalb davon ausgehen, daß die zuvor skizzierten Ausgangsbedingungen für organisationales Lernen in diesem empirischen Feld in fast idealtypischer Weise vorzufinden sind:

- fundamentale Veränderungsprozesse
- Bedarf an neuartigen Problemlösungen
- organisationaler Handlungsspielraum bei der Erarbeitung dieser neuen Lösungen
- zunehmender öffentlicher Druck auf die verantwortlichen Organisationen, problemgerecht zu agieren

Die empirische Analyse organisationaler Lernprozesse im öffentlichen Sektor am Beispiel der

kommunalen Altenhilfe ist ein Teilprojekt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) an der Universität Konstanz geförderten Forschungsprojektes "Alterssozialpolitik und policybezogenes Lernen kommunaler Sozialverwaltungen". Der Projektauftrag geht davon aus, daß die gesellschaftlich relevante Frage, ob und inwieweit im Politikfeld "...ffentliche Altenhilfe" für die Zukunft angemessene Lösungsstrategien erarbeitet werden, sich nicht nur auf der sachlichen Ebene des Problems (Teilprojekt Politikfeldanalyse) entscheidet, sondern maßgeblich durch Art und Umfang verwaltungsinterner Lernprozesse (Teilprojekt Policybezogenes Lernen) bestimmt wird. Die empirische Analyse dieses Lernens der Verwaltung ist Ziel unseres Forschungsvorhabens. Die konkreten alterssozialpolitischen Maßnahmen bilden dabei das inhaltliche Fundament für die Analyse von Lernprozessen. Die Untersuchung wird in den Sozialverwaltungen zweier deutscher Großstädte durchgeführt.

Seite 7

3. Ein Strukturmodell organisationalen Lernen

In der empirischen Sozialforschung lassen sich grundsätzlich zwei alternative Vorgehensweisen unterscheiden: so kann die Anlage einer empirischen Untersuchung *deskriptiv* oder *analytisch* ausgerichtet sein. Im ersten Fall führt die Beschreibung vorgefundener Sachverhalte zur Formulierung genereller Hypothesen. Im zweiten Fall werden aus bestehenden Ansätzen Hypothesen abgeleitet, operationalisiert und empirisch überprüft. Die Auswahl der "richtigen" Vorgehensweise orientiert sich im wesentlichen am Kenntnisstand, der über einen Objektbereich vorliegt. Ziel deskriptiver Studien ist es, Erkenntnisse über bislang wenig bekannte und/oder erforschte Gegenstandsbereiche zu gewinnen (vgl. Friedrichs 1984: 107).

Ein Blick in die Literatur zu OL zeigt, daß gegenwärtig weder ein einheitliches noch eindeutig dominante Konzepte über organisationales Lernen zu finden sind. Was man findet, sind zum Teil überlappende, zum Teil aber auch kontrastierende Vorstellungen darüber, was unter organisationalem Lernen zu verstehen ist und wie es funktioniert (vgl. Argyris/Schön 1978, Duncan/Weiss 1979, Hedberg 1981, March/Olsen 1976, Senge 1990, Weick 1991). Was fehlt, sind paradigmatisch gültige Definitionen und Kernvorstellungen sowie empirische Untersuchungen der zugrundeliegenden Phänomene. Gemäß der Systematik von Morgan (vgl. Morgan 1986) kann man von einem Drei-Stufen-Problem (Paradigma-Metapher-Modell) sprechen: Ausgehend von einer Metapher wurden und werden Modelle organisationalen Lernens entwickelt, ohne daß sich bereits ein einheitliches Paradigma herausgebildet hat.

Aufgrund dieses Kenntnisstandes ist eine *deskriptive Studie* mit einem explorativen Vorgehen zweckmäßig, mit dem die Ableitung begründbarer Aussagen über organisationales Lernen auf der Basis empirischer Beobachtungen ermöglicht wird (im Sinne einer Forschungsheuristik).

Für dieses Vorgehen ist es zunächst erforderlich, den Gegenstand abzugrenzen und einen eindeutigen *Bezugsrahmen* für die Bearbeitung der empirischen Fragestellung zu schaffen. Zu diesem Zweck haben wir ein *Strukturmodell* organisationalen Lernens entwickelt, das für unsere Aufgabenstellung die notwendige Grundlage bietet:

- Beschreiben organisationaler Lernsysteme
 - Aufzeigen von Strukturzusammenhängen organisationalen Lernens
 - Generieren von Hypothesen über organisationale Lernprozesse
-

Seite 8

Das Strukturmodell vermeidet so weit als möglich inhaltliche Aussagen über organisationale Lernprozesse. Vielmehr legt es die strukturellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen fest, bei deren Vorliegen ein empirisches Phänomen als "Organisationales Lernen" bezeichnet werden soll. Es ist ein formales Modell und dient als Bezugsrahmen für die Erhebung der Daten, anhand derer begründbare Hypothesen über die Prozesse und strukturelle Bedingungen, die in bezug auf organisationales Lernen eine Rolle spielen, abgeleitet werden können.

Das Strukturmodell definiert den Ausschnitt, auf den wir den Blick richten. Wir überlassen es jedoch der Empirie, ob die Phänomene, nach denen wir suchen, auch tatsächlich auffindbar sind, wie sie beschrieben werden können und welche Folgerungen aus den Beschreibungen abgeleitet werden können.

Das Strukturmodell stellt keine Operationalisierung bereits vorliegender OL-Ansätze dar. Seine theoretischen Bezugspunkte sind vielmehr auf der darüberliegenden Ebene "paradigmatischer Theorieentwürfe" für die Konzepte Organisation, Lernen und Erkenntnis zu suchen. Die von uns zugrundegelegte *paradigmatische Orientierung* umfaßt im wesentlichen:

- Systemtheoretisch orientierte Managementlehre und Organisationstheorien
- Kognitionstheoretische Lernkonzepte
- Konstruktivistische Perspektiven

Schon die Bezeichnung des Konzeptes OL deutet auf die Notwendigkeit hin, mindestens zwei Bezugstheorien problemspezifisch auszuarbeiten - "Organisation" und "Lernen". In den vorliegenden Entwürfen zum OL wird dieses Problem weitgehend ausgeklammert: Die organisationstheoretischen Bezüge bleiben in der Regel implizit, und mit der "Lernmetapher" wird eine Analogie zu individuellen Lerntheorien unterstellt, die jedoch in den meisten Fällen nicht weiter ausgeführt wird.

Auch der erkenntnistheoretische Ausgangspunkt läßt sich vielfach nur erahnen. Für das Verständnis unseres Strukturmodells ist es jedoch unerlässlich, unseren "konstruktivistischen" Zugang zum OL zu verdeutlichen.

Der Konstruktivismus bietet für uns die grundlegende Perspektive für das Verständnis und die Interpretation der organisations- und lerntheoretischen Annahmen. Generell ist davon auszugehen, daß die nachfolgenden Grundannahmen keine "objektive Wirklichkeit" sondern eine Sichtweise von Organisationen beschreiben und damit den Prozeß und/oder das Ergebnis subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen darstellen.

Seite 9

Die Entstehung des Strukturmodells organisationalen Lernens aus der Integration dieser theoretischen Grundannahmen soll im folgenden "nachgezeichnet" werden. Indem wir diese Grundlagen klären und den Beitrag der verschiedenen basalen Perspektiven in bezug auf das "Strukturmodell organisationalen Lernens" aufzeigen, entwickeln wir ein Verständnis organisationalen Lernens, das als erste Konkretisierungsstufe der Metapher zu betrachten ist.

3.1 Organisationstheoretische Grundannahmen

Die organisationstheoretischen Grundannahmen^[5] werden unabhängig von ihrem Innovationsgehalt oder Bekanntheitsgrad vorgestellt. Auswahlkriterium ist ausschließlich ihre "Brauchbarkeit" für die Erfassung organisationaler Lernphänomene. Wir gehen davon aus, daß die meisten hier dargelegten Positionen aufgrund ihrer systemtheoretischen Ausrichtung generell bekannt sind, und beschränken uns deshalb auf

eine kurze, an Statements orientierte Darstellung.

- *Organisationen sind soziale Systeme, die über ihren Output mit der Umwelt interagieren*

Wir betrachten Organisationen (Unternehmen oder öffentliche Verwaltungen) als soziale Systeme (Einheiten), die in komplexen Umwelten operieren. Sie interagieren mit ihrer Umwelt, indem sie Input (Energie, Material) aus der Umwelt aufnehmen und Output in Form von Gütern oder Dienstleistungen (oder generell als Problemlösungen) der Umwelt zur Verfügung stellen.

- *Der Output von Organisationen ist das Produkt systeminterner Operationen*

Der Output ist das Ergebnis systeminterner Operationen (Handlungen). Organisationen verfügen über eine relative Autonomie, da sie in der Wahl ihrer Zwecke und Mittel grundsätzlich frei sind.

- *Für den Systemerhalt ist ein System/Umwelt-Fit erforderlich*

Für den Systemerhalt ist es notwendig, daß die Interaktionen zwischen System und Umwelt gelingen und ein System/Umwelt-Fit existiert, der darin besteht, daß Problemlösungen erstellt werden, die von der Umwelt nachgefragt werden. Ist dies nicht gegeben, ist der Fortbestand der Organisation gefährdet.^[6]

Seite 10

- *Die Notwendigkeit organisationaler Veränderung resultiert aus der Instabilität der Umwelt*

Die Notwendigkeit und herausragende Bedeutung für Veränderungen und organisationales Lernen ergibt sich aus der Instabilität dieser Interaktionen. Die Umwelten von Organisationen sind dynamisch, sprunghaft, turbulent oder chaotisch (vgl. zum Beispiel Peters 1989), kurz: als komplex zu beschreiben. Ihre Instabilität birgt die Gefahr in sich, daß das Verhalten der Organisation im Verlauf der Zeit nicht mehr angemessen ist, und auf der Grundlage der von der Organisation produzierten Problemlösungen kein System/Umwelt-Fit mehr erreicht werden kann. Da die Problemlösungen das Produkt systemischer Operationen sind, ist es erforderlich, daß die Organisation sich in Auseinandersetzung mit der sich verändernden Umwelt selbst verändert^[7], um über neue oder verbesserte Problemlösungen einen neuen "Fit" herzustellen.

- *Organisationale Veränderung basiert auf Prozessen der Selbstorganisation*

Die Veränderung von sozialen Systemen resultiert nicht nur aus den bewußten Gestaltungsaktivitäten einzelner Akteure (z.B. Führungskräfte), sondern ergibt sich synthetisch aus den Interaktionen aller Beteiligten. Jede individuelle Handlung, jede kollektive Entscheidung und jede organisationsinterne Kommunikation trägt entweder zur Stabilisierung oder zur Veränderung des Status Quo bei. Die Veränderung von sozialen Systemen kann deshalb nicht (zentral) entworfen und vorgegeben werden, sondern muß vielmehr als eine Emergenz über das System verteilter Gestaltungs- und Lenkungsaktivitäten verstanden werden (vgl. Probst 1987: 242).

Seite 11

- *Organisationale Veränderung kann reaktiv oder proaktiv orientiert sein*

Der Organisation bieten sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten, den System/Umwelt-Fit zu erhalten. Sie

kann sich entweder an eine bereits eingetretene Umweltkonstellation anpassen oder sie versucht, die eigene Entwicklung proaktiv so zu steuern, daß zukünftige systemische Operationen wieder zu einer Übereinstimmung von System und Umwelt führen. Dieses Dilemma läßt sich in leicht abgewandelter Form mit der Fabel vom Hasen und Igel nachzeichnen. Denn will man es nicht dem Hasen gleichtun, der, wenn er ankommt, feststellen muß, daß der Igel schon wieder weg ist, und letzten Endes ein aussichtsloses Rennen gegen die Zeit läuft - muß eine Organisation bestrebt sein, nicht nur "ex post", sondern auch "ex ante" zu lernen.

Dieses "ex ante Lernen" ist dann gegeben, wenn die Organisation versucht, basierend auf Prognosen oder Mustervoraussagen, zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten der Umwelt zu antizipieren, wenn Szenarien über zukünftig mögliche System/Umwelt-Passungen entworfen werden und wenn darüber hinaus versucht wird, die Systementwicklung auf eben diese Passungen hin zu steuern (vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1991).

- *Die Unsicherheit zukünftiger Umweltentwicklungen erfordert eine generelle Erhöhung des organisationalen Problemlösungspotentials*

Eine besondere Schwierigkeit für die proaktive Steuerung der Systementwicklung (ex ante Lernen) besteht darin, daß die Prognosemöglichkeiten bei komplexen Umwelten prinzipiell unsicher sind. Damit wird auch die "Paßform" einer proaktiv entworfenen Problemlösungsstrategie fraglich. Dies bedeutet: Es kann nicht darum gehen, spezifische Lösungs- oder Entwicklungsalternativen zu verfolgen. Zielrichtung organisationaler Veränderungen muß vielmehr die generelle Erhöhung des organisationalen Problemlösungspotentials und damit die Erweiterung des organisationalen Verhaltensrepertoires sein, damit die Organisation möglichst vielen unterschiedlichen, zukünftigen Umweltsituationen gewachsen ist (vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1991).

Zusammenfassend lassen sich die organisationstheoretischen Grundannahmen wie folgt graphisch verdeutlichen:

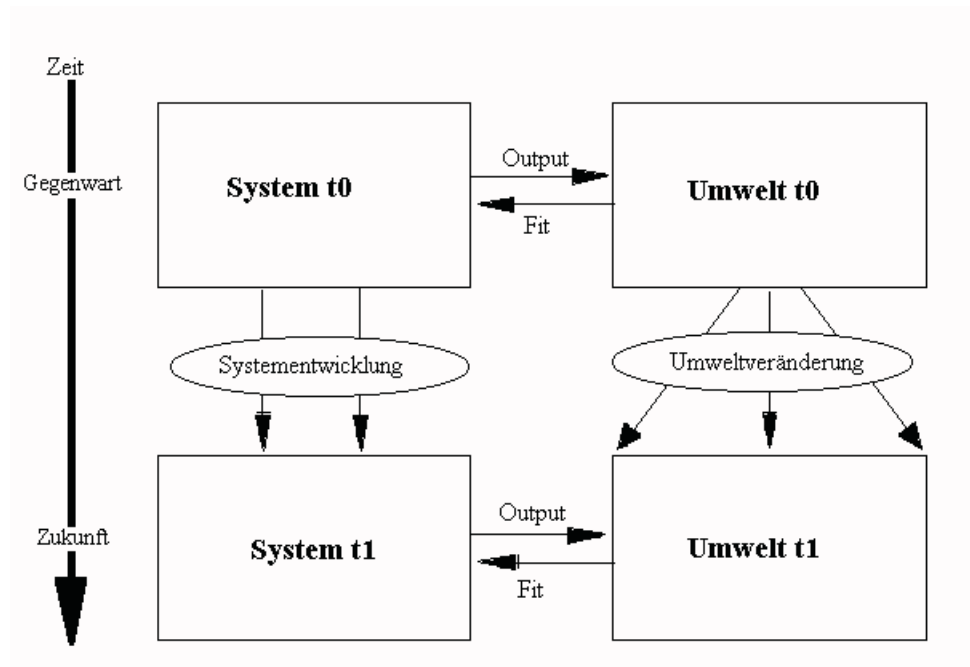


Abbildung 1: Strukturmodell (Organisationstheoretische Grundannahmen)

3.2 Lerntheoretische Grundannahmen

In Anlehnung an Lerndefinitionen aus dem Bereich der kognitiven Psychologie (vgl. Dorsch 1982: 381) verstehen wir Lernen als Sammelbezeichnung für nicht unmittelbar zu beobachtende Vorgänge in einem Organismus, die auf der Basis von Erfahrungen über kognitive Informationsverarbeitungsprozesse zu latenten Verhaltensänderungen führen. Die folgenden drei Aspekte dieser Definition sind für die empirische Analyse organisationalen Lernens wesentlich und wurden deshalb in das Strukturmodell integriert:

- *Lernen bezeichnet einen nicht unmittelbar beobachtbaren Vorgang, der in einer lernenden Entität stattfindet*

Lernvorgänge sind nicht unmittelbar beobachtbar und können deshalb auch nicht unmittelbar erhoben werden. Sie lassen sich lediglich interpretativ erschließen. Dies macht es erforderlich, Kriterien und Indikatoren zu finden, aus deren Beobachtung auf Lernprozesse geschlossen werden kann.

- *Lernen ist konstitutiv für Verhaltensänderungen*

Die kognitive Psychologie unterscheidet zwischen der kognitiven Struktur (dem Wissen) eines Organismus und seinem Verhalten. Die kognitive Struktur bildet die

Grundlage für das tatsächlich gezeigte Verhalten, ist jedoch mit diesem nicht identisch. Lernen bezeichnet die Veränderung der kognitiven Struktur und kann - muß aber nicht notwendigerweise - zu beobachtbaren Verhaltensänderungen führen (Latenz). Umgekehrt erfordern Verhaltensänderungen immer eine vorausgegangene Veränderung der kognitiven Struktur. Lernen ist somit konstitutiv für Verhaltensänderungen. ^[8] In Verbindung mit den zuvor aufgezeigten organisationstheoretischen Grundannahmen können somit organisationale Veränderungsprozesse begrifflich als "Organisationales

Lernen" gefaßt werden. Neuartige Problemlösungs-/Handlungsstrategien, die notwendig sind, um in Anbetracht von Umweltveränderungen den System/Umwelt-Fit sicherzustellen, setzen eine Veränderung der zugrundeliegenden kognitiven Struktur (und damit "Lernen") voraus. In bezug auf die empirische Untersuchung organisationalen Lernens impliziert die hier getroffene Annahme gleichzeitig, daß es nicht genügt, organisationales Verhalten (den Output der Organisation) zu verschiedenen Zeitpunkten zu vergleichen, da der Schluß von stabilem Verhalten auf fehlendes Lernen nicht zulässig ist. Es ist stattdessen notwendig, den Blick auf die, den organisationalen Handlungen zugrundeliegenden kognitiven Strukturen zu richten.

- *Lernen setzt an der kognitiven Struktur an und transformiert diese über die Integration von Information*

Lernen bezeichnet einen Prozeß, der an Erfahrungen und damit an einer vorhandenen kognitiven Struktur (Wissensbasis) ansetzt und diese über die Integration neuer Information transformiert. Das Ergebnis des Lernprozesses hängt somit vom Wissensstand (vom aktuellen Zustand der kognitiven Struktur) und von lernrelevanten Informationen ab.

Lernen kann deshalb zusammenfassend als ein evolutiver Vorgang der Transformation von Wissen (kognitiven Strukturen) auf der Basis von Informationsverarbeitungsprozessen verstanden werden. [\[9\]](#)

Seite 14

Zusammenfassend lassen sich die lerntheoretischen Grundannahmen wie folgt graphisch verdeutlichen:

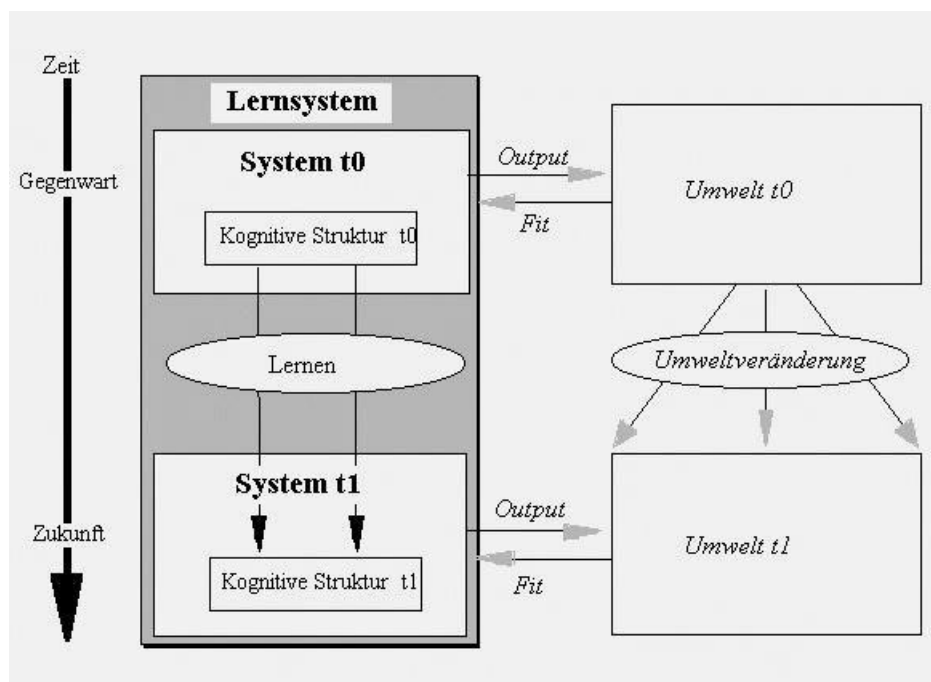


Abbildung 2: Strukturmodell (Lerntheoretische Grundannahmen)

3.3 Erkenntnistheoretische Grundannahmen

Die hier verfolgten erkenntnistheoretischen Annahmen bilden den weitreichendsten und "grundsätzlichsten" Teil unserer Standortbestimmung. Sie formulieren einen übergeordneten "Filter", mit dessen Hilfe die Bedeutung der organisations- und lerntheoretischen Grundannahmen für die Metapher des "organisationalen Lernens" konzeptionell bestimmt werden kann.

- *Die kognitive Struktur ist gleichbedeutend mit einer subjektiven Wirklichkeitskonstruktion*

Gemäß herkömmlichen erkenntnistheoretischen Positionen, die von einer ontologisch vorgegebenen Realität ausgehen, bezeichnet Wissen die Abbildung der Realität in Form von kognitiven Strukturen in einer erkennenden Entität. Diese Abbildung verdient dann die Bezeichnung "Wissen", wenn sie mit der vom erkennenden Subjekt unabhängigen Welt wahrheitsgetreu übereinstimmt. Der (radikale) Konstruktivismus (vgl. von Förster 1988, von Glasersfeld 1985,

Seite 15

Maturana 1987, Watzlawick 1988) hebt sich von dieser Auffassung ab. Aus konstruktivistischer Sichtweise ist Wirklichkeit keine extern vorgegebene erschließbare und objektive Größe, sondern vielmehr ein systeminternes Konstrukt.^[10] Kognitive Strukturen sind deshalb nicht eine Kopie, sondern eine Konstruktion von Wirklichkeit.

- *Lernen bezeichnet den Prozeß der Veränderung von Wirklichkeitskonstruktionen durch die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen*

Aus klassischer Perspektive bezeichnet Lernen die Ansammlung von Wissen im Sinne von Wahrheit und Realitätsbezug. Bei der Analyse organisationalen Lernens wäre aus diesem Blickwinkel konsequenterweise zu prüfen, inwieweit das "organisationale Wissen" mit der Realität übereinstimmt, ob also die Einschätzungen der Umwelt, auf denen die organisationalen Handlungen basieren, auch tatsächlich "richtig" sind. Aus konstruktivistischer Sicht bedeutet dieser Vorgang jedoch lediglich den Abgleich einer subjektiven Wirklichkeitskonstruktion (der Organisation) mit anderen subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen (der Forscher), ohne daß für die eine oder andere Sichtweise ein Wahrheitsanspruch erhoben werden kann.^[11] Der Anforderung der +bereinstimmung von Wissen und Welt setzt der Konstruktivismus die Anforderung der Viabilität^[12] kognitiver Strukturen entgegen. Lernen bezeichnet in diesem Theoriegebäude folglich den systeminternen Prozeß der Veränderung von Wirklichkeitskonstruktionen durch die Verarbeitung von Informationen mit dem Ziel, das Überleben sicherzustellen (Viabilitätsprinzip).

- *Informationen, die Lernprozesse auslösen, sind subjektive Wahrnehmungen von Differenzen hinsichtlich Intention und Ergebnis (reaktiv) oder zukünftig notwendigem und derzeit praktiziertem Organisationshandeln (proaktiv).*

Schon im Alltag können wir beobachten, daß Nachrichten, die für jemanden unbedeutend und sinnlos sind, für andere eine wertvolle Information darstellen.

Seite 16

Externe Nachrichten werden erst durch interne WahrnehmungsfILTER und Interpretationsmuster zu Informationen aufgewertet, die Lernprozesse anstoßen können. Informationen resultieren aus der Beobachtung von Differenzen (Spencer-Brown 1969; Bateson 1971).^[13] Dabei sind im Hinblick auf proaktives (ex ante) Lernen vor allem Informationen relevant, die Unterschiede zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Umweltafordernungen, Problemlösungs- und Handlungsstrategien, und daraus abgeleitet, gegenwärtigen und zukünftigen Systemzuständen bezeichnen. Mit anderen Worten: Nur wenn in einer Organisation die Notwendigkeit für Veränderungen gesehen wird, besteht die Chance, daß organisationales Lernen auch tatsächlich stattfindet.

- *Organisationales Lernen und Handeln erfolgen auf der Grundlage organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen*

Die kommunikative Vermittlung subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen schafft eine intersubjektiv geteilte, soziale Wirklichkeitskonstruktion, die durch fortlaufende Habitualisierung einen kognitiven Bezugsrahmen für das kollektive Verhalten darstellt (vgl. Berger/Luckmann 1987: 56ff). Den Zusammenhang zwischen individuellen (subjektiven) und organisationalen (intersubjektiv geteilten) Wirklichkeitskonstruktionen verstehen wir dabei als einen zirkulären Prozeß wechselseitiger Beeinflussung. Die geteilten organisationalen Wirklichkeitskonstruktionen sind die kognitive Grundlage organisationaler Handlungen. Sie bestimmen die systemischen Handlungsrationitäten und leiten die Bewertung von Chancen, Möglichkeiten, Risiken und Grenzen des Handelns. Sowohl organisationales Verhalten als auch organisationales Lernen erfolgen auf der Basis dieser geteilten Wirklichkeitskonstruktionen, die aus der Kommunikation individueller Wirklichkeitskonstruktionen entstehen.

Graphisch läßt sich das Strukturmodell organisationalen Lernens nun wie folgt veranschaulichen:

Seite 17

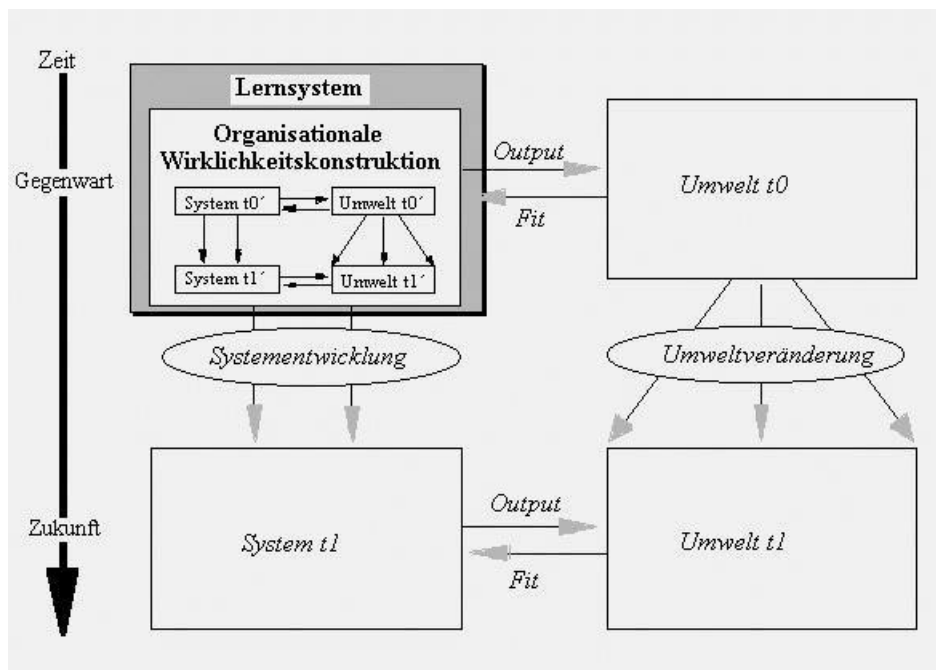


Abbildung 3: Strukturmodell (Erkenntnistheoretische Grundannahmen)

Die Integration der konstruktivistischen Grundannahmen vervollständigt das Strukturmodell organisationalen Lernens.

Zugleich verdeutlicht die konstruktivistische Perspektive das "Funktionsprinzip" unseres Strukturmodells: Organisationales Lernen "funktioniert" (wird gesteuert) über die für eine Organisation typischen, kollektiv geteilten Wirklichkeitsvorstellungen über sich selbst, die Umwelt und die Organisations-Umwelt-Beziehungen. Über den "Filter" dieser Sichtweisen generiert die Organisation Wissen durch Wahrnehmung, Selektion, Interpretation und Verarbeitung von Informationen, die aufgrund dieses Filters für relevant erachtet werden (vgl. Weick 1985: 195f).

Wenn diese Sichtweisen "Mißverhältnisse" und "Spannungen" zwischen unterschiedlichen

Konstruktionen von Organisation und Umwelt bergen, können daraus Antriebe für organisationale Lernvorgänge entstehen, durch welche die "Lücke" zwischen wahrgenommenen und vorgestellten "Wirklichkeitskonstellationen" geschlossen werden soll.

Seite 18

Dies geschieht "in der Zeit", Lernvorgänge können also reaktiv (das Mißverhältnis ist aus der Sicht der Organisation bereits eingetreten) oder proaktiv (das Mißverhältnis wird antizipiert) ausgelöst werden.

3.4 Zur Konkretisierung der Metapher des organisationalen Lernens - eine Zusammenfassung

Aus den zuvor diskutierten theoretischen Grundannahmen lößt sich ein differenziertes Verständnis organisationalen Lernens ableiten.

Das nachfolgend zusammengefaßte Begriffsverständnis steht im Mittelpunkt unseres Strukturmodells und ist zugleich als erste konzeptionelle Konkretisierung der "OL-Metapher" anzusehen:

Organisationales Lernen

- bezieht sich auf die Veränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen
- führt zu einer Erhöhung des Problemlösungspotentials, des Verhaltensrepertoires einer Organisation
- bedeutet eine Ausdifferenzierung der (als Wirklichkeitskonstruktionen verstandenen) kognitiven Strukturen
- beruht auf Informationsverarbeitungsprozessen, auf organisationalen Wahrnehmungs- und Interpretationsvorgängen
- ist somit ein organisationsinterner subjektiver Vorgang
- zielt auf die Stabilisierung der Interaktionen mit der Organisationsumwelt, auf einen System-Umwelt-Fit
- soll somit einen Beitrag zur Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit der Organisation leisten

Als organisationale Lernvorgänge bezeichnen wir somit alle Prozesse, die zu einer Ausdifferenzierung der kognitiven Strukturen/Wirklichkeitskonstruktionen einer Organisation führen. Dies bedeutet jedoch nicht, daß eine Organisation durch die mit einer solchen Ausdifferenzierung einhergehende Erhöhung ihres Problemlösungspotentials unmittelbar in die Lage versetzt wird, mehr und/oder bessere Problemlösungen zu produzieren. Ob und inwieweit es möglich ist, das vorhandene Potential problemgerecht auszurichten und zu aktivieren und damit

Seite 19

auch ein entsprechend höheres Verhaltensrepertoire zu realisieren, "steht auf einem anderen Blatt".

Mindestens zwei Widerstände müssen überwunden werden, damit die Potentiale auch in entsprechendes Verhalten umgesetzt werden können:

- Abbau von Handlungsbarrieren, die eine Ausschöpfung vorhandener Problemlösungspotentiale verhindern
- Übereinstimmung zwischen vorhandenem und für die Problemlösungen "benötigtem" Wissen

Die mit einer Ausdifferenzierung kognitiver Strukturen verbundenen Handlungsmöglichkeiten lassen sich wie folgt veranschaulichen:

Handlungs-/ Problemlösungsstrategie	Kognitive Struktur	Einfach	Komplex
	Einfach	X	X
Komplex		X	

Abbildung 4: Matrix zum gedachten Zusammenhang zwischen kognitiver Struktur und Handlungs-/Problemlösungsstrategie

Die Abbildung zeigt den Zusammenhang zwischen kognitiven Strukturen und Problemlösungsstrategien. Es wird deutlich, daß für den Aufbau komplexer Problemlösungsstrategien auch entsprechend komplexe kognitive Strukturen benötigt werden. Andererseits sind komplexe kognitive Strukturen in der Lage, "einfache Lösungen" zu produzieren. Umgekehrt ist es jedoch unwahrscheinlich, daß Organisationen, in denen "einfache" Vorstellungen von der Wirklichkeit dominieren, zu komplexen Problemlösungsstrategien vordringen können. ^[14]

Seite 20

4. Das Strukturmodell aus der Perspektive ausgewählter Konzepte des "Organisationalen Lernens"

Das Strukturmodell ist, wie mehrfach betont, formal konzipiert und als ein heuristischer Bezugsrahmen für die Systematisierung und Integration der empirischen Analysen anzusehen. Dennoch ist es - und das wollen wir an dieser Stelle verdeutlichen - auf der Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten zum organisationalen Lernen entstanden. Diese Ansätze stellten das heuristische Potential und damit den "Nährboden" für das Strukturmodell zur Verfügung. Allerdings spiegelt das Modell nicht einen einzelnen Ansatz oder eine Gruppe von Konzepten, sondern vielmehr Elemente, die sich auch in den bestehenden OL-Konzeptionen wiederfinden lassen.

In diesem Sinne steht das Modell zwischen unseren paradigmatischen Grundorientierungen und den in der Literatur gegenwärtig vorwiegend diskutierten OL-Konzeptionen. ^[15] Wir hoffen, mit dieser Vorgehensweise einen übergeordneten Rahmen geschaffen und in einem Strukturmodell formal verfestigt zu haben, in den wir wesentliche Elemente der gegenwärtigen OL-Forschung integrieren und anschließend diskutieren können.

Wenn wir bisher die verschiedenen deduktiven Schritte aufgezeigt haben, die von den theoretischen Grundannahmen zum Strukturmodell geführt haben, so wollen wir nachfolgend illustrieren, wie sich (induktiv) die bestehenden OL-Konzeptionen in unser Strukturmodell integrieren lassen.

Für diese Illustration wählen wir jene Konzepte aus, die nach unserer Meinung gegenwärtig den größten Verbreitungsgrad erreicht haben und das stärkste öffentliche Interesse auf sich konzentrieren. Dabei werden die nachfolgenden Ausführungen zeigen, daß generelle und allgemeine Übereinstimmungen bestehen, aber auch Hypothesen zu organisationalem Lernen impliziert sind, die wir im Verlauf unserer empirischen Analysen überprüfen wollen. Nach Vorlage der empirischen Ergebnisse wird den nachfolgend präsentierten aber auch weiteren Ansätzen zum organisationalen Lernen eine wichtige Funktion bei der Interpretation der Ergebnisse zukommen.

Seite 21

4.1 Organisationales Lernen als Entwickeln einer "kollektiven Wissensbasis" (Duncan/Weiss 1979)

Für Duncan und Weiss^[16] resultiert die Notwendigkeit zu organisationalem Lernen aus der Sicherung des Systembestandes angesichts dynamischer und komplexer Umweltsituationen:

"As environments change, the internal structure and processes of the organization must change to maintain this fit" (Duncan/Weiss 1979: 76).

Die Autoren konzipieren Organisationen als kognitive Handlungssysteme, die auf der Basis von Wissen operieren. Unter organisationalem Wissen verstehen sie dabei Wissen über Action-Outcome-Relationen einschließlich der Effekte der Umwelt auf diese Relationen. Die Menge der kommunizierbaren, konsistenten und integrierten Action-Outcome-Relationen stellt die organisationale Wissensbasis dar, wobei die Autoren unter Integriertheit den Grad der Vernetztheit der einzelnen Action-Outcome-Relationen verstehen. Organisationales Lernen definieren sie als den Prozeß innerhalb der Organisation, durch welchen organisationales Wissen entwickelt wird. Wissensänderung (Lernen) entsteht auf der individuellen Ebene und wird organisational, wenn das Lernen eines Individuums mitgeteilt, bewertet und mit dem Lernen anderer Organisationsmitglieder konsensuell verbunden wird. Das Lernergebnis dokumentiert sich in einer Änderung der organisationalen Wissensbasis, die jedoch nicht notwendigerweise Einfluß auf das tatsächlich gezeigte Verhalten haben muß.

Im Vergleich mit dem Strukturmodell organisationalen Lernens ergeben sich Übereinstimmungen vor allem dahingehend, daß organisationales Lernen als Veränderung der kognitiven Grundlagen organisationaler Handlungen betrachtet wird. Während Duncan/Weiss die kognitive Grundlage "organisationales Wissen" nennen, verstehen wir diese als organisationale Wirklichkeitskonstruktion. Die inhaltlichen Elemente dieses organisationalen Wissenskonzeptes (Action-Outcome-Relationen) können mit Hilfe unseres Strukturmodells erfaßt werden (Output/Fit t0').

Mit dem Strukturmodell ist es jedoch möglich, auch andere, darüber hinausgehende Wissens Elemente (vor allem im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen) aufzunehmen. Hinsichtlich der Prozesse, die zu einer Veränderung der organisationalen Wissensbasis führen, ermöglicht das

Seite 22

Strukturmodell, die Relevanz der von Duncan/Weiss ins Zentrum gerückten Faktoren (Kommunizierbarkeit, Konsens und Integration) zu prüfen und darüber hinaus weitere bedeutsame Einflußfaktoren herauszuarbeiten.

4.2 Organisationales Lernen als Veränderung der "gemeinsam geteilten Handlungstheorien" (Argyris/Schön 1978)

Argyris und Schön^[17] gehen davon aus, daß menschliches Handeln in Organisationen eine kognitive Grundlage hat. Die kognitive Grundlage besteht aus Normen, Strategien und Annahmen oder Weltbildern und wird als "Handlungstheorie" bezeichnet. Da Organisationen (als Ganzheit) zur Bewältigung komplexer Aufgaben in der Lage sind, unterstellen Argyris und Schön auch eine organisationale Handlungstheorie. Sie ist in "images" (Vorstellungen der Organisationsmitglieder) und "maps" (formalen Regeln) gespeichert und kann aus der Beobachtung von Entscheidungen und kollektiv verfestigten Verhaltensweisen erschlossen werden. Mit organisationalem Lernen bezeichnen Argyris und Schön die Veränderung dieser organisationalen Handlungstheorie, die auf einer gemeinsamen und bewußten Fehlersuche von Organisationsmitgliedern beruht. Diese wird notwendig, wenn das erwartete Ergebnis einer (auf der Basis der organisationalen Handlungstheorie generierten) Handlung nicht eintritt. Im Lernprozeß wird in der Folge versucht, die organisationale Handlungstheorie zu ändern, bis Erwartung und Ergebnis wieder übereinstimmen. Argyris und Schön unterscheiden zwischen "single-loop learning" und "double-loop learning". "Single-loop learning" bezeichnet die Verbesserung bestehender organisationaler Handlungstheorien (Verbesserungslernen) und trifft nicht den eigentlichen Kern organisationalen Lernens. Dieser wird vielmehr im "double-loop learning" gesehen, welches für die Veränderung fundamentaler Bestandteile (Normen) der Handlungstheorie steht (Veränderungslernen).

Im Vergleich mit dem von uns entwickelten Verständnis organisationalen Lernens fällt auf, daß Lernen ebenso als Veränderung der kognitiven Grundlagen organisationaler Handlungen - hier Handlungstheorie genannt - verstanden wird. Im Hinblick auf den Prozeß organisationalen Lernens nehmen Argyris/ Schön an, daß dieser auf einem kollektiven, kommunikativen Lernbemühen, auf einer gemeinsamen und bewußten Fehlersuche und -behebung durch organisationale Kerngruppen beruht. Aussagen über die im Zusammenhang mit OL relevanten

Seite 23

Prozesse behalten wir uns für die Interpretationsphase vor. Dadurch, daß wir in der Untersuchung auch Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen über intern repräsentierte Netzwerke erheben und abbilden (siehe Kapitel 5.), werden wir Aussagen über den Stellenwert konsensorientierter Kommunikation im Vergleich zu anderen Aspekten (wie zum Beispiel Macht oder Fachkompetenz) treffen können.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied besteht hinsichtlich der Orientierung des Lernens. Solange die Lernimpulse in Fehlern, wie bei Argyris/Schön (Abweichung des Handlungsergebnisses von der Ergebniserwartung) oder in "performance gaps", wie bei Duncan/Weiss (Diskrepanz zwischen realem und erwartetem Outcome) gesehen werden, betrifft Lernen gemäß unserer Annahmen nur das von uns als ex post Lernen bezeichnete Erfahrungslernen.^[18]

4.3 Die "fünf Disziplinen" des organisationalen Lernens (Senge 1990)

Senge^[19] liefert einen gestaltungsorientierten Ansatz der "lernenden Organisation", dessen Elemente (Disziplinen) im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Konzepten auf proaktive Steuerung (ex ante Lernen) ausgerichtet sind. Wenngleich Senge keinen weiterführenden konzeptionellen Entwurf organisationalen Lernens vorlegt, so wird doch deutlich, daß auch er Lernen als die Veränderung der kognitiven Grundlagen des Handelns versteht:

"The most accurate word in Western culture to describe, what happens in a learning organization is...<<metanoia' and it means a shift of mind...Through learning we become able to do something we never were able to do."(Senge 1990: 13)

Die Veränderung dieser "Denkstrukturen" in Anpassung an Umweltveränderungen reicht dabei nicht aus. Hinzu kommen muß das Bemühen, durch Lernen Einfluß auf die Gestaltung der Zukunft zu nehmen:

"This, then, is the basic meaning of a <<learning organization' - an organization that is continually expanding its capacity to create its future... for a learning organization, <<adaptive learning' must be joined by <<generative learning', learning that enhances our capacity to create" (Senge 1990: 14).

Seite 24

Voraussetzung für eine lernende Organisation sind folgende grundlegende "Disziplinen":

- *"Mental Models"* sind tief eingravierte Annahmen, Generalisierungen oder Bilder, die Einfluß darauf nehmen, wie wir die Welt verstehen und welche Handlungen wir wählen. Lernende Organisationen schaffen es, diese mentalen Modelle bewußt zu machen, zu prüfen und ständig zu verbessern.
- *"Systems Thinking"* stellt die Grundlage dar, um Muster, Abhängigkeiten und Interdependenzen erkennen zu können. Systemisches Denken ermöglicht es, Ganzheiten zu sehen, Strukturen statt Ereignisse, Veränderungsmuster statt Momentaufnahmen.
- *"Personal Mastery"* bezeichnet ein Engagement, das aus der kreativen Spannung zwischen persönlicher Vision und einer objektiven Realitätseinschätzung herrührt. Personal Mastery betrifft den Willen, Grenzen zu überschreiten und Gewohnheiten in Frage zu stellen.
- *"Shared Visions"* oder gemeinsam geteilte Leitbilder schaffen ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und ermöglichen somit die Kohärenz verschiedenster Aktivitäten. Geteilte Visionen sind wichtig für das Lernen, weil sie den Fokus und die Energie dafür bereitstellen.
- *"Team Learning"* ist die abschließende Disziplin des lernenden Fünfkampfs. Teams - Personen, die sich gegenseitig brauchen, um zu handeln - sind die entscheidenden Lerneinheiten in lernenden Organisationen. Teamarbeit hilft systematisch, die individuellen kognitiven Grenzen zu überwinden.

Bei dem Vergleich von Senges Ausführungen zur lernenden Organisation mit dem von uns entwickelten Strukturmodell wird deutlich, daß beide von Lernen als der Veränderung der kognitiven Handlungsgrundlagen ausgehen. Der von Senge postulierte Zukunftsbezug des Lernens ist in unserem Verständnis des ex ante Lernens enthalten. Darüber hinaus ist festzustellen, daß die Bedeutung der mentalen Modelle unserem Begriff der Wirklichkeitskonstruktion sehr nahe kommt.

Im Gegensatz zu Senges Disziplinen beinhaltet das Strukturmodell jedoch keine normativen Vorstellungen darüber, welche Faktoren im Hinblick auf organisationales Lernen eher förderlich oder eher hinderlich sind. Die Datenerhebung mit dem Strukturmodell ermöglicht die Generierung von Hypothesen über lernfördernde und lernhindernde Faktoren genauso wie Aussagen über die

spezifische Ausprägung von Senges Disziplinen und deren Bedeutung im Hinblick auf die Veränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen. Eine gemeinsam geteilte Vision beispielsweise könnte bedeuten, daß über alle oder die Mehrheit der Befragten hinweg eine gemeinsame Grundstruktur in bezug auf zukünftig für notwendig erachtete System/Umwelt-Konstellationen aufzufinden wäre.

4.4 Ein kurzes Zwischenfazit

Die kurze Gegenüberstellung der gegenwärtig dominierenden Modelle zum organisationalen Lernen und unseres Strukturmodells illustriert noch einmal unsere Position und die Besonderheiten des von uns verfolgten Ansatzes:

- Die vorliegenden Konzepte können als "Inhaltsmodelle" organisationalen Lernens bezeichnet werden. Sie formulieren konkrete Vorstellungen über Anlässe, Verlaufsformen, wesentliche Bestandteile, Elemente (Disziplinen) sowie lernhemmende, und -fördernde Faktoren und Rahmenbedingungen. Das Strukturmodell bleibt formal und kann als ein "Prozeßmodell" organisationalen Lernens bezeichnet werden. Es vermeidet inhaltliche "Festlegungen" zugunsten eines explorativen, hypothesengenerierenden Designs.
- Die inhaltlichen Aussagen der vorliegenden Konzepte lassen sich in der Auswertungsphase unseres Projekts (zumindest teilweise) überprüfen und als Interpretationsmaterial nutzen. Sie dienen dann der (empirisch überprüften) inhaltlichen "Anreicherung" des Strukturmodells.
- Bei der grundsätzlichen Ausrichtung der Konzepte lassen sich zwischen dem Strukturmodell und den anderen dargestellten Konzepten zum organisationalen Lernen durchaus Ähnlichkeiten feststellen. Diese beziehen sich sowohl auf die lern- als auch auf die organisationstheoretischen Grundlagen der Modelle. Insbesondere fällt auf, daß alle Konzepte (mehr oder weniger ausführlich) auf kognitive Lernansätze zurückgreifen und organisationales Lernen als eine Veränderung der kognitiven Grundlagen des Organisationshandelns begreifen.
- Es zeigt sich jedoch, daß unser Strukturmodell übergreifend angelegt ist und die spezifischen Sichtweisen der vorgestellten Konzeptionen integrieren kann (organisationales Wissen, Handlungstheorien, ex post/ex ante Lernen).
- Die organisationstheoretische Basis bleibt erstaunlicherweise in den meisten hier verglichenen Ansätzen relativ "blaß". Die Standortbestimmung der "lernenden Entität" bleibt entsprechend verschwommen oder läßt sich nur implizit bestimmen.

Im Rahmen unseres Strukturmodells hoffen wir, diese mit Hilfe kollektiver "cognitive maps" und "Lernnetzwerken" konkretisieren zu können.

- Die erkenntnistheoretische Basis bleibt bei den vorliegenden Ansätzen recht unklar. Aufgrund der jeweils verwendeten Argumentation kann man jedoch bei Argyris/Schön (Handlungstheorien) und bei Senge ("mental models") davon ausgehen, daß der Konstruktivismus (unausgesprochen) eine "Patenstellung" für organisationale Lernvorgänge übernommen hat.

5. Die Analyse organisationaler Lernprozesse - ein empirisches Design

Das in Kapitel 3 entwickelte Strukturmodell dient der Beschreibung organisationaler Lernsysteme und der darauf aufbauenden Analyse organisationaler Lernprozesse. Gemäß der zugrundeliegenden Annahmen gehen wir davon aus, daß sich organisationale Lernsysteme durch die zum Zeitpunkt der Untersuchung in der Organisation vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen beschreiben lassen.

Dies sind Sichtweisen über:

- gegenwärtige Wirkzusammenhänge in der relevanten Umwelt (Umwelt t0')
- gegenwärtige System/Umwelt-Beziehungen (Output/Fit t0)
- gegenwärtige Handlungsmöglichkeiten und funktionale Zusammenhänge in der Organisation (System t0')
- zukünftige Entwicklungen in der Umwelt (Umwelt t1')
- zukünftig notwendige System/Umwelt-Beziehungen (Output/Fit t1')
- zukünftig notwendige organisationale Veränderungen (System t1')

sowie durch die Kommunikationsbeziehungen von und zwischen Organisationsmitgliedern über beobachtete Differenzen zwischen:

- Intentionen und Ergebnissen organisationaler Aktivitäten
- zukünftig notwendigen und gegenwärtig praktizierten organisationalen Aktivitäten.

Mit dem Strukturmodell (vgl. Abb. 5) liegt zwar ein Bezugskonzept aber noch kein "Fahrplan" für die Analyse organisationaler Lernprozesse und deren Systembedingungen vor. Dieser "Fahrplan" soll nachfolgend in drei Schritten entwickelt werden, wobei wir zunächst die Operationalisierung des Strukturmodells erläutern und anschließend die von uns verwendeten Erhebungsmethoden vorstellen, um abschließend die geplante Datenerhebung und Auswertung zu skizzieren.

Seite 27

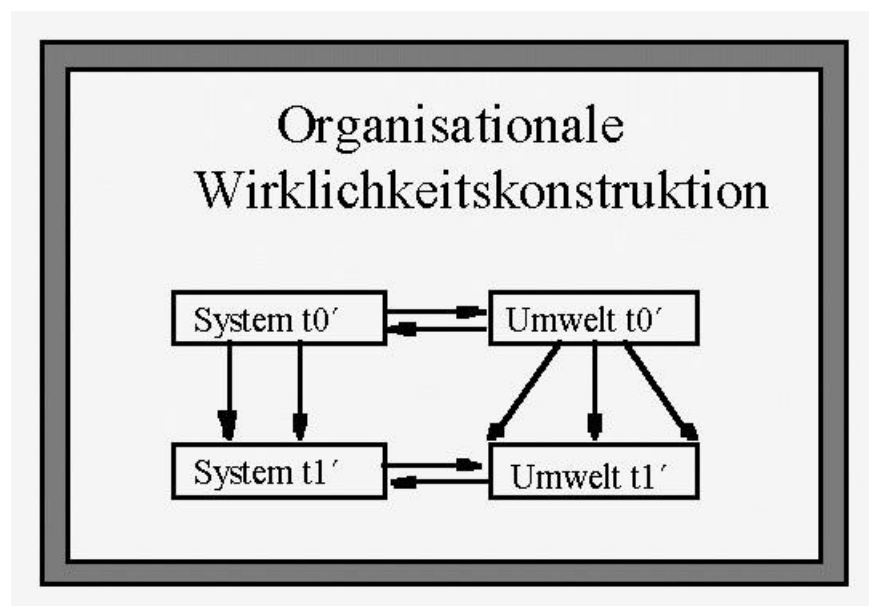


Abbildung 5: Strukturmodell zur Beschreibung organisationaler Lernsysteme

5.1 Operationalisierung des Strukturmodells

Auf den konkreten Fall (organisationale Lernprozesse in kommunalen Sozialverwaltungen am Beispiel der Alterssozialpolitik) bezogen, erlaubt das Strukturmodell eine Beschreibung des organisationalen Lernsystems über die Erhebung der in den Verwaltungen vorhandenen Einschätzungen über:

- Situation älterer Menschen in der Kommune (Umwelt t0')
- Entwicklung der Lebensbedingungen älterer Menschen (Umwelt t1')
- gegenwärtige Funktionen, Aufgaben und Regelungen im Arbeitsfeld Alterssozialpolitik (System t0')
- derzeitig angebotene Programme und deren Effekte (Output/Fit t0')
- für die Zukunft als notwendig erachtete Problemlösungen (Output/Fit t1')
- daraus abgeleitete Veränderungsnotwendigkeiten seitens der Verwaltung (System t1')
- lernrelevante Kommunikationsbeziehungen.

Aus dem Strukturmodell wurden offene, inhaltlich auf den Untersuchungsbereich angepaßte Fragen zu den einzelnen Modellelementen abgeleitet. Zusätzlich wurden zwei Fragen zur Rekonstruktion der Kommunikationsbeziehungen von und zwischen den an der Erstellung alterssozialpolitischer Policies beteiligten Akteuren (Träger der Wirklichkeitskonstruktionen) entwickelt (vgl. Abb. 6). Entsprechend der Grundannahmen des Strukturmodells erachten wir Kommunikationen/Kooperationen über Probleme (im Sinne von "errors" oder "performance gaps") und über Innovationen (im Sinne systemgestaltender und systemsteuernder

Seite 28

Handlungen) für relevant im Hinblick auf die Veränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen.

Sämtliche Fragen wurden in einen Interviewleitfaden integriert.

1	Wie würden Sie schlagwortartig die Situation älterer Menschen in der Kommune beschreiben?	Umwelt t0'
2	Wie schätzen Sie die zukünftige Entwicklung in diesem Bereich ein?	Umwelt t1'
3	Welches sind die derzeit wesentlichsten Leistungen der Sozialverwaltung im Bereich der Alterssozialpolitik und was bewirken sie? Auf welche Schwierigkeiten stößt die Verwaltung im Bereich Alterssozialpolitik?	Output/Fit t0' (Output/Misfit t0')
4	Was ist Ihre eigene Funktion im Bereich Alterssozialpolitik? Was sind gegenwärtig Ihre wichtigsten Aufgaben in dem Bereich?	System t0'
5	Wie muß die Verwaltung in Zukunft aussehen, um den Herausforderungen im Bereich der Alterssozialpolitik begegnen zu können?	System t1'
6	Welche Programme muß sie liefern?	Output/Fit t1'
7	Was waren in der jüngeren Vergangenheit die zwei oder drei Hauptprobleme, die Sie zu bewältigen hatten? Wie haben Sie	Problembewußtsein (Systemeigenschaft t0)

	die gelöst? Mit wem haben Sie bei der Lösung zusammengearbeitet?	Problemlösungsnetzwerk
8	Wen muß man überzeugen, wenn man neue Ideen im Bereich Alterssozialpolitik realisieren will?	Innovationsnetzwerk

Abbildung 6: Interviewleitfaden

5.2 Die Methoden: Netzwerkanalyse und Cognitive Mapping

Zur Abbildung der mittels Interviews gewonnenen Informationen werden die Methoden "Cognitive Mapping" und "Netzwerkanalyse" herangezogen.

"Cognitive Mapping" dient der strukturierten kausalen Abbildung und Analyse verbaler Aussagen. Im allgemeinen wird diese Methode zur Darstellung von Problemwissen verwendet und dazu eingesetzt, Problem-/Wissenselemente und deren kausale Verknüpfung aufzuzeigen und damit individuelle Problemsichten zu rekonstruieren. [\[20\]](#)

Seite 29

Im Rahmen unserer empirischen Analyse dient das "Cognitive Mapping" dazu, die Wirklichkeitskonstruktionen innerhalb eines Lernsystems aufzuzeigen und zu analysieren. Darüber hinaus ist es möglich, diese zu "Maps" kristallisierten individuellen Wirklichkeitskonstruktionen zu kollektiven "Maps" zu konfigurieren. In der Literatur werden verschiedene formale Wege zur Kollektivierung von "Maps" genannt. [\[21\]](#)

Die zweite zentrale Methode ist die "Netzwerkanalyse", mit der generell das Ziel verfolgt wird, Strukturen in sozialen Systemen zu analysieren, die aus Personen (Einheiten) und ihren Beziehungen (Strukturen) bestehen. [\[22\]](#) Im Rahmen unseres Projektes dient die "Netzwerkanalyse" zur Abbildung und Analyse lernrelevanter Kommunikationsbeziehungen zwischen den Systemakteuren. Entsprechend der von uns verwendeten netzwerkgenerierenden Fragen wollen wir versuchen, die relevanten Netzwerke in bezug auf allgemeine Kooperationen bei Problemen und in bezug auf Kooperationen zur Durchsetzung von Innovationen zu rekonstruieren. [\[23\]](#)

Mit dem Cognitive-Mapping bilden wir inhaltliche Beziehungen innerhalb und zwischen den Elementen der individuellen Wirklichkeitskonstruktionen und damit das Problem- und Policywissen der Sozialverwaltungsakteure ab. Mit der Netzwerkanalyse dagegen werden Kommunikationsbeziehungen zwischen den Trägern dieser Wirklichkeitskonstruktionen, den Policy-Akteuren der Sozialverwaltung, dargestellt. Durch die Kombination dieser beiden Methoden erfassen wir das organisationale Lernsystem als ein Kommunikationsnetzwerk, das durch die kognitiven Inhalte und die sozialen Merkmale (Kommunikationsbeziehungen) sowie deren Veränderungsbedingungen beschreibbar ist.

5.3 Datenerhebung und Auswertung

Zur Datenerhebung werden strukturierte, halbstandardisierte Interviews entlang des entwickelten Interviewleitfadens eingesetzt. Als Einstieg in die Erhebung dienen Präsentationen, in denen Projektziele, Vorgehensweise und Praxisrelevanz des Forschungsvorhabens dargestellt werden. Mit den in diesen Einstiegssitzungen identifizierten Kernakteuren beginnt die Datenerhebung. Entlang der Nennung von Netzwerkpartnern werden sukzessive weitere Interviews geführt, um das Lernsystem Schritt für Schritt erfassen zu können. Auf diese Weise werden die im System vorhandenen lernrelevanten Wirklichkeitskonstruktionen und Kommunikationsbeziehungen (entsprechend der explorativ-heuristischen Vorgehensweise) induktiv erhoben. Die Dokumentation der Interviews erfolgt über eine Volltranskription der aufgezeichneten Gespräche.

Im Anschluß an die Transkription werden die Antworttexte (zu den einzelnen Fragen/Modellelementen) in Form von Cognitive Maps codiert. Die Übersetzung der Antworten in die "Sprache" von Cognitive Maps ermöglicht es, Indizes für Umfang, Integriertheit, Differenziertheit und Ähnlichkeit der Wirklichkeitskonstruktionen zu entwickeln.

Die genannten Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen werden in Form von formalen Netzwerken abgebildet. Darauf aufbauend ist es möglich, Indizes für Umfang, Dichte, Zentralität, Subeinheiten (Blöcke), Nähe und Position von und in Kommunikationssystemen zu entwickeln.

Über die statistische Auswertung (mittels der gebildeten Indizes) von Zusammenhängen/Korrelationen zwischen individuellen und kollektiven Cognitive Maps, Netzwerkstrukturen und Kontrollvariablen wollen wir auf die bedeutsamen Einflußfaktoren im Prozeß der Veränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen schließen. Über die Richtung der Einflüsse können Zusammenhänge als lernhemmend oder lernfördernd identifiziert werden. Alle Ergebnisse werden im Anschluß daran im Hinblick auf die Formulierung eines inhaltlichen Konzeptes organisationaler Lernprozesse interpretiert.

Ein Bericht über die Ergebnisse wird im Herbst als Teil 2 dieses Diskussionsbeitrages erscheinen.

Literaturverzeichnis

Argyris, C./Schön D. (1978) *Organizational Learning - A Theory of Action Perspective*, Reading.

Axelrod, R. (1976) *Structure of Decision: The Cognitive Maps of Political Elites*, Princeton.

Bateson, G. (1971) *Steps to an Ecology of Mind*, New York.

Baecker, D. (1992) Fehldiagnose "Überkomplexität". Komplexität ist die Lösung, nicht das Problem. In: *gdi impuls*, 4, S. 55-62.

Berger, P./Luckmann, T. (1987) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt.

Boos, M./Morguet, M./Meier, F./Fisch, R. (1990) Zeitreihenanalysen von Interaktionsprozessen bei der Bearbeitung komplexer Probleme in Expertengruppen. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 21, S. 53-64.

Bougon, M./Weick, K./Binkhorst, D. (1977) Cognition in Organizations: An Analysis of the Utrecht Jazz Orchestra. In: *Administrative Science Quarterly*, 22, 606-639.

Bougon, M.G. (1992) Congregate Cognitive Maps: Unified Dynamic Theory of Organizing. In: *Journal of Management Studies*, 29/3, S. 369-389.

Daft, R./Huber, G. (1987) How Organizations Learn: A Communication Framework. In: Bacharach, S./Di Tomaso, N. (Hrsg.) *Research in the Sociology of Organizations*, Vol. 5, S. 1-36.

De Geus, A. (1988) Planning as Learning. In: *Harvard Business Review*, 2, 70-74.

Dierkes, M.(1992) Leitbild, Lernen und Unternehmensentwicklung. Wie können Unternehmen sich vorausschauend veränderten Umfeldbedingungen stellen?. In: Krebsbach-Gnath, C. (Hrsg.) *Den Wandel in Unternehmen steuern: Faktoren für ein erfolgreiches Change-Management*, Frankfurt/Main, S. 19-36.

Dixon, N. (1991) Organizational Learning - A Review of the Literature with Implications for HRD Professionals. In: *Human Resource Development Quarterly*, 3, S. 29-49.

Dörner, D. (1989) *Die Logik des Mislingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*, Hamburg.

Dörner, D. (1983) *Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*, Bern.

Dorsch, F. (1982) *Psychologisches Wörterbuch*, Bern.

Duncan, R./Weiss, A. (1979) Organizational Learning - Implications for Organizational Design. In: *Research in Organizational Behavior*, 1, S. 75-123.

Eden, C./Jones, S./Sims, D./Smithin, T. (1983) *Messing about in Problems*, Pergamon.

Fiol, M./Lyles, M. (1985) Organizational Learning. In: *Academy of Management Review*, 10, S. 803-813.

Förster, H. von (1988) Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.) *Die erfundene Wirklichkeit*, 5. Aufl., München, S. 39-60.

Friedlander, F. (1983) Patterns of Individual and Organizational Learning. In: Shrivastava, P. (Hrsg.) *The Executive Mind*, San Francisco, S. 192-220.

Friedrichs, J. (1984) *Methoden empirischer Sozialforschung*, 12. Aufl., Opladen.

Seite 32

Garret, B. (1987) Learning is the Core of Organizational Survival: Action Learning is the Key Integrating Process. In: *Journal of Management Development*, 6/2, S. 38-44.

Glaserfeld, E. von (1985) *Einführung in den Konstruktivismus*, München.

Hall, R.I. (1984) The Natural Logic of Management Policy Making: Its Implication for the Survival of an Organization. In: *Management Science*, 30/8, S. 905-927.

Hedberg, B. (1981) How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P./Starbuck, W. (Hrsg.) *Handbook of Organizational Design* 1, New York, S. 3-27.

Huff, A.S./Chappell, D.S. (1993) *Party Politics* << *Contribution to Organizational Learning*. Academy of Management Meeting 1993 (unveröffentlichtes Skript).

Ibarra, H./Andrews, S. (1993) Power, Social Influence and Sense Making: Effects of Network Centrality and Proximity on Employee Perceptions. In: *Administrative Science Quarterly*, 38, S. 277-303.

Kanter, R.M. (1989) *When Giants Learn to Dance*, New York.

Katz D./Kahn, R. (1978) *The Social Psychology of Organizations*, New York.

Klimecki, R./Probst, G. (1993) Interkulturelles Lernen. In: Haller, M./Bleicher, K./ Brauchlin, E./Pleitner, H.-J./Wunderer, R./Zünd A. (Hrsg.) *Globalisierung der Wirtschaft - Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*. 54. Wissenschaftliche Jahrestagung des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. vom 9. bis 13. Juni 1992 in St. Gallen, Bern, S. 243-272.

Klimecki, R./Probst, G./Eberl, P. (1991) Systementwicklung als Managementproblem. In: Staehle, W./Sydow J. (Hrsg.) *Managementforschung I*, Berlin, S. 103-162.

Lampert, H./Pagenstecher, U./Widmaier, H./Blien, U. (1990) *Theoretische Grundlagen der Sozialpolitik*, Berlin.

Lee, S./Courtney, J./O'Keefe, R. (1992) A System for Organizational Learning Using Cognitive Maps. In: *OMEGA International Journal of Management Science*, 20/1, S. 23-36.

Luhmann, N. (1984) *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt.

Luhmann, N. (1988) Organisation. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.) *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*, Opladen, S. 165-185.

March, J./Olsen, J. (1976) Organizational Learning and the Ambiguity of the Past. In: March, J./Olsen, J. (Hrsg.) *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, 54-67.

Maturana, H. (1983) Reflexionen: Lernen oder ontogenetische Drift. In: *Delfin*, 2, S. 60-71.

Morgan, G. (1986) *Images of Organization*. Beverly Hills, London.

Nonaka, I. (1992) Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen. In: *Harvard Manager*, 2, S. 95-103.

Nystrom, P./Starbuck, W. (1984) To Avoid Organizational Crises, Unlearn. In: *Organizational Dynamics*, Spring, S. 53-65.

Pappi, F. (Hrsg.) (1987) *Methoden der Netzwerkanalyse*, München.

Pautzke, G. (1989) *Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis: Bausteine zu einer Theorie des organisationalen Lernens*, Herrsching.

Peters, T. (1989) *Thriving on Chaos*, London.

Probst, G.J.B. (1987) *Selbst-Organisation*, Berlin.

Seite 33

Probst, G.J.B. (1993) Organisieren und Organisationales Lernen. In: Schweizerische Gesellschaft für Organisation (Hrsg.) *Die lernende Organisation* (SGO-Geschäftsbericht 1992), S. 6-14.

Rogers, E.M./Kincaid, D.L. (1981) *Communication Networks. Toward a New Paradigm for Research*, New York, London.

Sattelberger, T. (1992) *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*, Wiesbaden.

Schenk, M. (1984) *Soziale Netzwerke und Kommunikation*, Tübingen.

Schweizer, T. (Hrsg.) (1989) *Netzwerkanalyse. Ethnologische Perspektiven*, Berlin.

Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline - The Art and Practice of Learning Organizations*, New York.

Senge, P. (1991) The Learning Organization Made Plain. In: *Training and Development*, 45, S. 37-44.

Shrivastava, P. (1983) A Typology of Organizational Learning Systems. In: *Journal of Management Studies*, 1, S. 7-28.

Spencer-Brown, G. (1969) *Laws of Form*, London.

Ulrich, H. (1984) *Management*, Bern.

Watzlawick, P. (Hrsg.) (1988) *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* 5. Aufl., München.

Weick, K. (1985) *Der Prozeß des Organisierens*, Frankfurt.

Weick, K. (1991) The Nontraditional Quality of Organizational Learning. In: *Organizational Science*, 1, S. 116-124.

Weick, K./Bougon, M. (1986) Organizations as Cognitive Maps: Charting Ways to Success and Failure. In: Sims, H. (Hrsg.), *The Thinking Organization*, San Francisco, S. 102-135.

Fußnoten:

[1] Über 60% der (englischsprachigen) Veröffentlichungen zum Thema fallen in die 90er Jahre.

[2] Derart fundamentale Veränderungsprozesse werden häufig als "Wandel zweiter Ordnung" bezeichnet, der einen Bedarf nach neuartigen Problemlösungen nach sich zieht und "Veränderungs- statt Verbesserungslernen" erfordert.

[3] Grundsätzlich sind weder die Bemühungen in der Praxis, Organisationen zu verändern, noch das Bemühen der Wissenschaft, Zugang zu organisationalen Transformationsprozessen zu finden, neu. Bisher wurden diese Prozesse unter verschiedensten "labels" diskutiert. Das vielleicht bekannteste ist OE - "Organisationsentwicklung". Während OE-Ansätze jedoch ihr Hauptaugenmerk auf zielorientierte Interventionen in Organisationen richten, stehen bei OL-Ansätzen selbstinitiierte und selbstorganisierte Transformationsprozesse im Mittelpunkt. Mit anderen Worten, während sich OE-Ansätze auf Lehrer respektive Unterrichtsstil konzentrieren, fokussieren OL-Ansätze den Schüler respektive die Lern- und Veränderungsprozesse als solche.

[4] Bundessozialhilfegesetz

[5] Als grundlegend für das Verständnis von Organisationen als selbstorganisierende soziale Systeme im Bereich der Managementlehre vgl. beispielsweise Klimecki/Probst/Eberl (1991) und Probst (1987).

[6] Wirtschaftsunternehmen produzieren Güter oder Dienstleistungen mit dem Ziel, diese am Markt zu verkaufen. Ein Unternehmen, welches Güter produziert, aber nicht verkaufen kann, ist mittelfristig zum Konkurs verurteilt. Kommunale Sozialverwaltungen entwickeln Maßnahmen oder Programme im Bereich der Alterssozialpolitik mit dem Ziel, die Probleme alter Menschen zu beheben, zu lindern oder gar nicht erst entstehen zu lassen. Eine Sozialverwaltung, die Programme entwickelt und anbietet, welche die

Probleme nicht lösen, wird zwar nicht Konkurs anmelden müssen, sie wird aber in jedem Falle dem ihr gestellten öffentlichen Auftrag nicht gerecht. Und wenn es vorderhand auch so aussehen mag, als ob öffentliche Verwaltungen im Falle ihres Versagens keine Sanktionen zu befürchten haben, so sollte man sich doch fragen, ob nicht die derzeitige Privatisierungswelle im öffentlichen Sektor eine Art von kollektivem Verwaltungskonkurs darstellt. Wir gehen davon aus, daß die hier vorgestellten organisationstheoretischen Grundannahmen auch für öffentliche (Non-Profit) Organisationen zutreffen. Daß bei der Betrachtung von öffentlichen Verwaltungen spezifisch andere Rückkopplungen und Umweltfaktoren (speziell auch politische) relevant sind als im Falle wirtschaftlicher Unternehmungen (Geldrücklauf), ist jedoch evident.

[7] Im Hinblick auf öffentliche Verwaltungen herrscht hierüber anscheinend eine gewisse Skepsis vor. Ein Mitarbeiter in einer der von uns untersuchten Verwaltungen hat dies auf den Punkt gebracht: "Wir haben das mal auf den Titel zugespitzt: 'Und sie (die Verwaltung) bewegt sich doch'. Ob ich das heute noch so sagen würde, weiß ich nicht. Vielleicht müßte ich heute sagen 'Und sie bewegt sich doch nicht'" (Zitat aus einem im Rahmen der Untersuchung geführten Interview). Dabei bliebe noch die Frage offen, ob "Bewegung" alleine ausreicht oder ob heute eine spezifische Art von Bewegung erforderlich wäre, wie Rosabeth Moss Kanter dies mit ihrem Buchtitel "When giants learn to dance" (Kanter 1989) metaphorisiert.

[8] Als andere mögliche Ursachen für Verhaltensänderungen gelten lediglich biologische oder mechanische Vorgänge, wie Wachstum, Ermüdung, Altern, Einwirkung von Pharmaka oder Verletzungen (vgl. Dorsch 1982: 381).

[9] Man beachte die strukturelle Analogie bei Luhmann in bezug auf Lernen aus systemtheoretischer Perspektive: "Lernen ist die Bezeichnung dafür, daß man nicht beobachten kann, wie Informationen dadurch weitreichende Konsequenzen auslösen, daß sie in einem System partielle Strukturänderungen bewirken, ohne dadurch die Selbstidentifikation des Systems zu unterbrechen" (Luhmann 1984: 159).

[10] Wirklichkeit, so kann man mit Paul Watzlawick zuspitzend formulieren, wird nicht entdeckt, sondern erfunden: "...jede Wirklichkeit (ist) im unmittelbarsten Sinne die Konstruktion derer, die diese Wirklichkeit zu entdecken und zu erforschen glauben. Anders ausgedrückt: Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewußt ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines Wissens und daher auch seines Handelns macht" (Watzlawick 1988: 9f).

[11] Klimecki, Probst und Eberl sprechen in diesem Zusammenhang vom Prinzip der Toleranz (vgl. Klimecki/Probst/Eberl 1991: 20).

[12] Der Begriff der Viabilität bezieht sich auf die Fähigkeit, innerhalb der Bedingungen und trotz der Hindernisse, die die Umwelt dem Organismus als Schranken in den Weg stellt, zu überleben (vgl. von Glasersfeld 1985: 14). Als Synonyme verwendet Ernst von Glasersfeld die Begriffe des "Passens" beziehungsweise der "Brauchbarkeit".

[13] Implizit liegt dies wohl auch bestehenden Ansätzen zum organisationalen Lernen zugrunde. Argyris und Schön beispielsweise sehen die Auslöser für Lernprozesse in "errors", die sie als Differenz zwischen Intention und Ergebnis verstehen (vgl. Argyris/Schön 1978). hnlich halten Duncan und Weiss die Differenz zwischen erwartetem und tatsächlichem Ergebnis ("performance stress") für den wesentlichen Lernanstoß (vgl. Duncan/Weiss 1979).

[14] An dieser Stelle sei auf die Untersuchungen Dörners (1983, 1989) über den Umgang mit Komplexität hingewiesen.

[15] Vgl. hierzu die Ausführungen zur wissenschaftlichen Funktion von Metaphern in Kapitel 1.

[16] Duncan/Weiss, Organizational Learning: Implications for Organizational Design, in: Research in Organizational Behavior, Volume 1, 1979, S. 75-123.

[17] Argyris/Schön, Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading 1978.

[18] In diese Kategorie ordnen wir auch den Begriff der Evaluation ein, da er impliziert, daß Maßnahmen, Programme oder Policies im Nachhinein auf ihre Wirkung hin überprüft, bewertet und entlang dieser Bewertung neu ausgerichtet werden.

[19] Senge, The Fifth Discipline - The Art and Practice of Learning Organizations, New York 1990.

[20] Vgl. unter anderem Axelrod 1976, Boos et al. 1990, Eden et al. 1983, Weick/Bougon 1986. Die wohl einschlägigste empirische Anwendung des "Cognitive Mapping" im organisationalen Kontext stellt die Untersuchung der "Maps" der Mitglieder des Utrechter Jazz Orchesters durch Bougon, Weick und Binkhorst (vgl. Bougon/Weick/Binkhorst 1977) dar.

[21] So zum Beispiel "Aggregate" oder "Composite Maps" (Bougon/Weick 1986, Eden 1988), "Average Maps" (Bougon 1977), "Assembled Maps" (Hall 1984) oder "Congregate Maps" (Bougon 1992).

[22] Einschlägig zum Instrument der Netzwerkanalyse vor allem Pappi 1987, Schenk 1984, Schweizer 1989 und Rogers/Kincaid 1981.

[23] Die beiden Gesamtnetzwerke setzen sich ihrerseits aus verschiedenen Typen von Teilnetzen zusammen: Bei den Netzwerken zur Problemlösung wird zwischen starken, schwachen und konfliktären Kooperationen und bei den Netzwerken zur Durchsetzung von Innovationen zwischen allgemeinen Macht- und Einflußfaktoren, direkten Ansprechpartnern und Ansprechpartnern der formalen Linie unterschieden.